

BACHELOROPPGAVE

De yngste barnas medvirkning i et relasjonelt perspektiv

Av
Kandidatnummer: 500
Lena Bydal Hauge

Småbarnspedagogikk

PE3-311

Mai 2014



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (De yngste barnas medvirkning i et relasjonelt perspektiv) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

Lena Bydal Hauge

500 Lena Bydal Hauge

JA X_ NEI__

kandidatnummer og navn

JA X_ NEI__

kandidatnummer og navn

JA X_ NEI__

PK 3-312
Bacheloroppgave i
småbarns pedagogikk

Innhold

1	Innledning.....	2
1.1	Begrepsavklaring og avgrensing	3
2	Teori.....	3
2.1	Barn må være trygge for å medvirke.....	4
2.2	Kommunikasjon	4
2.3	Stillhet som virkemiddel	6
2.4	Improvisasjonsteori	6
2.5	Voksenrollen og syn på barn	8
2.5.1	Det sosiale og kompetente barnet – barnet som subjekt	9
3	Kvalitativ metode.....	10
3.1	Kvalitativ observasjon.....	10
3.1.1	Strukturert observasjon.....	11
3.1.2	Videoopptak	11
3.2	Etske hensyn, feilkilder og validitet	11
3.3	Pilotstudie.....	12
4	Presentasjon av empiri	13
4.1	Initiativ uten respons.....	13
4.2	Kontaktsøkende kroppslig kommunikasjon	14
4.3	Initiativ med respons	14
4.4	Medvirkning i samspill – aktivitet med ris.....	15
4.5	Medvirkning og ros.....	16
5	Drøfting.....	16
5.1	Initiativ uten respons.....	17
5.2	Kontaktsøkende kroppslig kommunikasjon	17
5.3	Initiativ med respons	18
5.4	Medvirkning i samspill – aktivitet med ris.....	19
5.5	Medvirkning og ros.....	20
6	Avslutning – et positivt medvirkningsmiljø	21
7	Litteratur og kilder	22
	Nettsted:.....	23
8	Vedlegg.....	23

1 Innledning

Medvirkning har vært et av de mest sentrale drøftingstemaer innenfor barnehagefeltet de siste årene (Liset et al, 2011). Barns medvirkning fikk sitt eget avsnitt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og sitt eget temahefte i 2006. Barnehagen ble pålagt gjennom barnehagelovens § 1 at barn skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Videre i barnehagelovens § 3 heter det at barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal også få kontinuerlig innflytelse på barnehagens innhold og planlegging av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal vektlegges i samsvar med dets alder og modenhet (KD, 2011). I temaheftet om barns medvirkning ville jeg gå dypere for å se hva barns medvirkning kan omfatte og lære mer om dette emnet (Bae et al, 2006). Jeg fikk rede på at barns medvirkning kan forsterkes eller begrenses av de voksnes væremåte og holdninger overfor barna, og er utslagsgivende for hvorvidt barn får innflytelse på sin egen barnehagehverdag. Det kom fram på personalmøte i barnehagen der jeg jobber, at det er liten bevissthet rundt barns medvirkning og hva det innebærer. Dermed vekte det et stort vitebegjær i meg og jeg ville finne ut mer om medvirkning for de yngste barna. Forsker og psykolog Philip W. Jackson har hevdet at pedagogisk forskning sitt hovedformål verken bør være å forbedre praksis eller å tilfredsstille egen interesse, men at forskningen først og fremst skal være med å berike praksis (Greve, 2009). I lys av dette ønsker jeg å lære mer om medvirkning og små barns ulike og unike uttrykksformer for å kunne tilføre mer kunnskap til min praksis som pedagogisk leder i barnehage. Jeg skal skrive om de yngste barna i barnehagen, og observere ett og toåringene. Min **problemstilling** lyder som følger: *"Hva kjennetegner de yngste barnas medvirkning når de er i samspill med personalet i barnehagen?"*. Jeg vil belyse problemstillingen ved hjelp av disse **forskningsspørsmålene**:

- 1 Hvordan kommuniserer de yngste barna?
- 2 Hva kjennetegner et godt samspill i medvirkningssammenheng?
- 3 Hva kan være med på å forsterke/begrense medvirkning for de yngste barna?

Med dette som utgangspunkt velger jeg å starte med teoridelen. Dette fordi jeg ønsker å tilegne meg viktig kunnskap i forkant av mine observasjoner, for at jeg skal kunne ha en best mulig faglig plattform å stå på i mitt arbeid med innhenting og drøfting av empiri. Deretter vil jeg skrive om valg av metoder, og hvorfor jeg har valgt disse metodene for å få best mulig svar på min problemstilling. I metodedelen gjør jeg i tillegg rede for hvilke etiske hensyn jeg har tatt høyde for, mulige feilkilder, empiriens validitet og erfaringer gjort i pilotstudie. Videre skal jeg drøfte empirien opp i mot teori egne observasjoner og til sist oppsummerer jeg oppgaven som helhet i avslutningsdelen.

1.1 Begrepsavklaring og avgrensing

Selve ordet medvirkning er synonymt med blant annet å bidra, delta, ha en finger med, hjelpe og influere (Bae et al, 2006). Jeg vil holde et fokus på det å "influere" og "ha en finger med" og dermed konsentrere oppgaven til å gjelde medvirkning i et relasjonelt perspektiv. Det å influere er en del av det omfattende medvirkningsbegrepet, og jeg kobler det sammen med det å forsterke medvirkning. Barna kommuniserer ved å gi en form for signal eller uttrykk. Det samme som Reggio Emilia kaller for et "spor" (Solberg, 2011). En voksen oppfatter dette signalet og responderer på det. Av problemstillingen blir det naturlig å se nærmere på kommunikasjon og samspill. Videre tar jeg for meg den viktige voksenrollen som er en forutsetning for at medvirkning skal kunne oppstå. Innenfor voksenrollen blir det viktig å se på hvilket syn man har på barn og de holdninger og væremåter som skjer i lys av det. Jeg skal også skrive noe om tilrettelegging av det fysiske miljøet som også er en forutsetning for god medvirkning. I oppgaven vil jeg også ta med litt om improvisasjonsteori. Dette fordi at denne måten å holde samlinger for barn på, gir store muligheter for barns medvirkning og for de yngste barna til å uttrykke seg og kommunisere med hele kroppen i et samspill (Hernes et al, 2010). I rapporten *Alle Teller Mer*, fra Utdanningsdirektoratet (2009), kommer det fram at barnehageansatte anser medvirkning i stor grad som det å få velge og å få bestemme selv. Dette samsvarer ikke med rammeplanens relasjonelle perspektiv på medvirkning som handler om at barnehagepersonalet støtter barna til å uttrykke seg, blir synlige og virke i sosial sammenheng (Liset et al. 2011). Jeg ønsker å se nærmere på det relasjonelle perspektivet på medvirkning i min bachelor, og tar derfor for meg det som skjer av medvirkning i samspillet mellom de yngste barna og de voksne på småbarnsavdeling. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på de ulike "språkene" eller kommunikasjonsformene de yngste barna i barnehagen bruker for å medvirke. Ved å se på de ulike uttrykkene som barna gir i samspill med voksne, vil jeg forsøke å fange opp barnas intensjoner og hvordan de voksne responderer slik at barna får medvirke i sin egen barnehagehverdag.

2 Teori

Teoridelen omfatter det viktigste av det jeg ønsker å fordype meg i for at jeg skal kunne få tilstrekkelig kunnskap for å svare på min problemstilling. Trygghet må ligge til grunn for at barn skal kunne medvirke, og derfor var det et naturlig tema å starte med. Videre tar jeg for meg kommunikasjon med barn, der improvisasjonsteori og stillhet som virkemiddel inngår som viktige aspekter ved medvirkning. Deretter gjør jeg rede for voksenrollen, som medvirkning på mange måter hviler på, i den forstand at det er de voksne som kan gi barn muligheter til å medvirke (Hernes et al, 2010). Dette er svært viktig i et relasjonelt perspektiv på medvirkning, på grunn av at de voksnes syn på barn og deres holdninger kommer til uttrykk i alt de voksne gjør og sier til barna.

2.1 Barn må være trygge for å medvirke

Det er viktig at barnehagen greier å ha fokus på emosjonelle behov i en tid hvor det er mye oppmerksomhet knyttet til medvirkning og læring. Først og fremst trenger de å være trygge, deretter kan de også leke, medvirke og lære. Barn med utrygg tilknytning til foreldrene kan trekke seg unne de voksne når de egentlig har behov for trøst eller støtte. De kan bli misoppfattet av personalet som kan tolke det som at de ikke har behov for nærhet og dermed lar barnet være i fred. Det kan være at de har lært seg at voksne ikke kan være til hjelp når barnet trenger trøst eller støtte, og derfor har de utviklet en avvisende atferd som også kan frastøte dem nye ansvarspersoner. Voksnes forsøk på å nærme seg barnet trenger ikke å oppfattes positivt for barnet, dersom barnet ikke har lært hva det skal gjøre i slike situasjoner. Å opprette nære relasjoner til alle barna på småbarnsavdeling vil derfor være svært utfordrende fordi de mest sårbare barna må lære seg en form for samspill som de ikke behersker. Dette krever stor utholdenhet og personlig innsats fra den voksnes side. De voksne i barnehagen må derfor uttrykke sensitivitet, reagere raskt og hensiktsmessig på barns signaler, fange opp og tolke barnets atferd i situasjonen. Særdeles viktig er det å se barnet som den barnet er og kunne tolke barnets følelsesuttrykk og forstå hva de faktisk betyr. Om et barn gråter må man strebe etter å forstå hvorfor og reagere overfor barnet i tråd med denne forståelsen. De voksne må følgelig vise sine reaksjoner og uttrykk på en riktig måte. (Drugli, 2010).

2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon mellom voksne og små barn handler på mange måter om voksnes sensitivitet og de responsene som blir gitt til barna. Når barna igjen får påvirke de voksne, foregår det en gjensidig kommunikasjon. For at barna skal være medvirkende, må de voksne observere og fortolke deres signaler gjennom deres mange ulike kommunikasjonsformer og tilpasse samspillet etter barns responser (Hernes et al, 2010). For at de yngste barna skal kunne komme til uttrykk og ha innflytelse på sin egen barnehagehverdag, må man se utover det verbale språkets grenser og også ta med den kroppslige kommunikasjonen. Løkken (2012) skriver om toddleren som kroppssubjekt, altså ett og toåringens aktive og handlende menneskekropp. Hun refererer til Merleau-Ponty sin filosofi, "persepsjonens fenomenologi", det at kroppen er en helhet av sanser, følelser, tanker, motorikk og fysiologi. Denne filosofien handler om menneskets sansende og fortolkende tilstedeværelse i verden og alle våre opplevelser hviler på kroppens persepsjon. Det vil si at vi med hele kroppen er oppmerksomme på det vi gjør, det som skjer med oss, i det øyeblikket det skjer. Persepsjonen handler om vår sansende og fortolkende tilstedeværelse i verden. Løkken (2012) fikk nye innfallsvinkler til å fortolke uttrykkene til barna som ennå ikke hadde så mye verbalspråk, ved bruk av Merleau-Ponty sin fenomenologi, og fant at disse barna likevel kommuniserer meningsfullt med kroppen. Loris Malaguzzi skrev i Reggio Emilia på 1970-tallet at "ett barn har 100 språk men berøves de 99". Siden har uttrykket "barnas 100 språk" vært en metafor på ulike måter barn må få muligheter for å få uttrykke seg gjennom. Språk er så mye mer enn ord og de voksne i barnehagen må gi gode ytringsmuligheter seg ved å møte barna med respekt og forståelse uavhengig av hvilket "språk" de

uttrykker seg på (Bae et al, 2006). Medvirkning er et vidt begrep som blant annet omfatter flere måter å delta på, og barnets stemme er nødvendigvis ikke bare verbal. Kommunikasjon inneholder mange ulike elementer og er et komplekst fenomen (Hernes et al, 2010). Når de minste barna er kroppslig til stede med sine ulike uttrykksformer, har de med seg sin egen unike væremåte og kommunikasjon som kan påvirke situasjonen de er i og de andre som er til stede (Jansen, 2013). Og med *kan* mener jeg at det er opp til de voksne i situasjonen å fange opp denne kommunikasjonen, og det krever blant annet en sensitiv væremåte, en åpen holdning og et fleksibelt forhold til planer og innhold. Små barn er i stand til å kommunisere sine opplevelser gjennom blant annet ansiktsuttrykk, bevegelser, lyder og ikke-verbale uttrykk, i tillegg til det verbale språket. Når man forstår alle disse kommunikasjonsformene i lys av nyere syn på barn, er det viktig å vite at uttrykkene er meningsbærende og ikke tilfeldig atferd (Hernes et al, 2010). Daniel N. Stern (2003) beskriver at overstrømmende glede kan uttrykkes på flere måter, ved et unikt ansiktsuttrykk, en unik gest eller en unik vokalisering. Merleau-Ponty har uttalt at selve ordet er ikke dekkende i seg selv og kan ikke eksistere uten den kroppslige opplevelsen. Stern uttalte det på en annen måte, at ordet ikke er dekkende for hele den menneskelige opplevelsen (Løkken, 2005). Ett og toåringene kalles toddlere på grunn av måten de stabber og går på. Merleau-Ponty kaller de for mellomkroppslige og gjensidige samarbeidspartnere der deres barneperspektiver smelter sammen gjennom samhandling i en felles verden (Løkken, 2005). På denne måten beskrives en kroppslig kommunikasjon der hensikter går fra en barnekropp til en annen i et anonymt fellesskap. I en slik intersubjektiv verden har barna felles oppmerksomhet og intensjoner om noe og de samhandler aktivt med hverandre. Løkken har gjennom sine studier av toddlere funnet tre klare kjennetegn på deres kroppslige lek:

- 1 Toddlerkroppen i seg selv. Lek ved å springe fram og tilbake sammen med andre barn, gjerne i et tomt rom
- 2 Kroppslig utfoldelse rundt store lekeelementer som for eksempel en madrass eller en pappeske
- 3 Personalet i barnehagen er oppmerksomt til stede på sidelinjen uten å blande seg unødig inn i leken

Løkken har funnet at slik lek kan foregå over lang tid og medfører svært få konflikter (Løkken, 2005). Jeg tenker at det ligger i de voksnes ansvar å ivareta slik "ytring" gjennom å forholde seg passivt ved og ikke avbryte slik kroppslig kommunikasjon mellom barn.

"Et barn har hundre språk, men berøves de 99". Det er en sterk påstand som er hentet fra et dikt som Loris Malaguzzi skrev for Reggio Emilia på 1970-tallet (Wallin, 1997). Jeg synes denne påstanden i diktet sier noe om at det er mye mer til språket og kroppen enn verbal kommunikasjon, og er dermed svært beskrivende for hvor viktig det er å ta hensyn til barns kroppslighet når man jobber med barns medvirkning. De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk, gjennom bilder og andre følelsesmessige uttrykk (Sandvik, 2006). Medvirkning kan også handle om å slippe kontroll og på den måten styrke barnas mulighet til å uttrykke seg gjennom alle sine "hundre språk". I Reggio Emilia inspirerte barnehager er

personalet hele tiden på jakt etter barnas ”spor”, eller uttrykkene barna gir for hva som interesserer dem og hva som gir mening for dem. De voksnes ansvar er å fange opp disse sporene, støtte, observere, utfordre og veilede dem gjennom prosjektene deres som kan vare fra noen minutter til flere år. Det å være villig til å slippe litt kontroll og se hva som skjer og hvordan det utvikler seg, kan være utfordrende og virke skremmende for mange (Solberg, 2011). De hundre språkene til barnet er et bilde på at menneskets kropp ikke er stykkevis og delt men en helhet med sammenheng. Loris Malaguzzi brukte ofte hjernen som eksempel når han snakket om pedagogikk. Hjernen består av solidariske forbindelser og er oppbygd av et nettverk av synapser som knytter sammen våre uttrykksformer og evner. Malaguzzi pekte på at det er brobyggerne som er viktige. Ved at barna får vokse opp i et barndomsmiljø som oppmuntrer til problemløsning, å ta egne valg i forhold til muligheter og ”de hundre språk”, utvikles hjernen i forhold til koblingsmuligheter, mengde og mangfold. Hjernen utvikles når den brukes og kreativitet står høyt i Reggio Emilia sin ideologi (Wallin, 1997).

2.3 Stillhet som virkemiddel

Stillhet kan også betraktes som en del av medvirkning blant de yngste barna. Det at barna forholder seg i ro, enten for å avgrense seg, i protest, av tilbakeholdenhet, for å tenke, lytte eller for andre grunner, kan handle om at barn inntar et fysisk og psykisk rom for å uttrykke seg. Det medfører et krav til de voksne at de lytter til denne stillheten slik at medvirkningen virkeligjøres (Johannesen og Sandvik, 2008). Dag Skram (2007) trekker fram et grunnsyn på læring, der man er opptatt av at barn lærer gjennom sanseerfaringer ved å være aktive. I Piaget- og Deweytradisjonen er man opptatt av kreative kommunikasjonsformer der barna får utforske og lære gjennom å bruke de ulike sansene sine (Skram, 2007). Stern (2010) hevder at språkets dominans kan komme i veien for de yngste barnas unike sanseopplevelser. Han skildrer et eksempel med en prikk solskinn på veggen, der barna ser på den og oppfatter den med all sin sanselighet. Barna opplever de primære perseptuelle kvalitetene ved lysflekken, som for eksempel intensiteten og varmen i lyset. Når noen bryter inn og utbryter: ”Se det *gule* solskinnen!”, har vedkommende brutt den amodale globale følelsen som barnet sanset og Stern hevder at språket på mange måter tvinger barnet til å se det som en utelukkende visuell opplevelse (Stern 2010). Johannesen og Sandvik (2008) trekker fram et element i medvirkning som de kaller ”stillhetens mellomrom”. I pedagogiske sammenhenger kan stillhetens mellomrom både handle om situasjoner der barna verken bruker ord, lyder eller bevegelser, og om beskjedne kroppslige uttrykk som kan være vanskelige å legge merke til i en travel hverdag (Johannesen og Sandvik, 2008).

2.4 Improvisasjonsteori

For å imøtekomme barns måte å være i verden på kan det være nyttig å ta i bruk teorier med ikke-verbale kommunikasjonsformer (Myrstad, Sverdrup, 2012). Improvisasjonsteori er blitt et nytt begrep i barnehagesammenheng og har sitt utspring fra barns rett til medvirkning og retten til å uttrykke seg og samhandle med andre (Liset et al, 2011). I sammenheng med kunstformidling blir improvisasjon beskrevet

som å skape noe nytt som ikke er innøvd, ha fokus på publikum og være til stede i øyeblikket, åpne sansene og gå inn i en intuitiv, gjensidig dialog med publikum. Det intuitive skaper muligheter for spennende samspill ved å møte barna der de er (Hernes et al, 2010). Selve byggesteinen i improvisasjon er å gi og akseptere tilbud, utdype og utvide tilbud og ikke blokkere for andres tilbud. I barnehagesammenheng kan disse tilbudene forstås som initiativ eller forslag som kommer gjennom kroppslige eller verbale uttrykksformer. Alle initiativ må bli mottatt og akseptert (Myrstad, Sverdrup, 2012). En metode innenfor improvisasjonsteori, er å ta i bruk "ja, og...". Ved å si ja, anerkjennes barna og deres innspill bekreftes. Ved å følge opp med et "og...", inviteres barna til å bygge videre på det som allerede er. Slik kan man også i barnehagesammenheng skape noe sammen og pedagogene utfordres til å tenke litt utenfor "boksen" og løsrive seg fra tradisjonelle syn på pedagogrollen og bli inspirert til andre måter å tenke samlingsstunder med barna på (Liset et al, 2011). Et aspekt ved det å være en sensitiv voksen, handler om hvordan man inntoner seg på barns følelsesmessige tilstand som en innledning til et samspill. I følge Stern foregår denne inntoning ved at man gir uttrykk for et barns følelsetilstand på en annen måte enn barnet selv, og ikke ved imitasjon. Slik kan man bekrefte barnets følelser ved man viser at man har forstått deres uttrykk (Hernes et al, 2010). Slik kan barnet konsentrere seg om en felles følelse, sammenligne med den følelsen barnet selv har inne i seg, og dernest oppleve seg selv som subjekt (Skram, 2007). Her kan man invitere barna inn i et lekende samspill og åpne for en "reise" i en teatralisk verden der barna selv bestemmer veien videre ved bruk av improvisasjon som metode. De yngste barna er ofte gode på å forstå fysisk kommunikasjon fordi mimikk, og bevegelser er en stor del av barns fysikk og kroppslighet (Hernes et al, 2010). Når selve samspillet er i gang, enten det er en samlingsstund eller at man formidler kunst, kan de voksne forsøke å regulere følelsetilstanden enten opp eller ned. Voksne kan bruke humor som virkemiddel og prøve å lokke fram smil og latter, og samtidig være oppmerksom på om barna opplever noe som skremmende og trenger og bli beroliget. Man kan prøve å lokke fram de forsiktige barna, uten å legge for mye press på dem. Det kan nemlig føre til at de trekker seg ytterligere tilbake (Hernes et al, 2010). For å forsterke sanseinntrykkene kan man forsøke å være mest mulig ikke-verbal og kun bruke lyder og verbale utropstegn som "Oi!" og "Se!" når man vil fange oppmerksomheten i barnegruppa (Sandvik, 2006). Innenfor improvisasjonsteori blir det viktig at de voksne forsøker å tilnærme seg barns kroppslige verden og samtidig ta i mot, tolke og gi respons på barnas initiativ og forslag. Dette kan man for eksempel gjøre ved å utforske nøyte hver gjenstand ble med et "åpent sinn" og et undrende blick (Myrstad, Sverdrup, 2012). Små barn er i stand til å forestille seg at gjenstander får en annen symbolverdi enn de opprinnelig har (Hernes et al 2010, Stern 2003). Barn har en medfødt evne til å utvikle språket, og det skjer en kognitiv utvikling i samspill med andre som gjør at barnet blir i stand til å oppfatte symbolfunksjonen i språket ved rundt 15 måneders alder (Skram, 2007). Dermed får vi en pekepinn på hvor tidlig barn kan få utbytte av å delta i slike samspillsekvenser. Etter en lang økt med samspillsamling og mange inntrykk, kan barna ha behov for å tone ut av opplevelsen, med en følelsesmessig affektiv uttoning som hjelper barna å komme sakte men sikkert ut av fiksjonen eller opplevelsen de har hatt underveis (Hernes et al, 2010). I noen tilfeller kan de voksne gi

slipp på kontrollen og la improvisasjonen i samspillet med barna ta overhånd og se hvor veien går videre mot slutten av samlingen (Solberg, 2011). Man kan for eksempel la barna få leke fritt og utfolde seg kroppslig en lang stund før de voksne så smått tar initiativ til å begynne å samle sammen litt og litt av rekvisittene opp i en kasse. Selve opprydningen kan fungere som en naturlig avslutning og gjerne sammen med elementer av musikk dersom man bruker det som virkemiddel i samspillsamlingen. Det å la barna få leke med rekvisittene og få gå bak sceneteppet, er en metode som blir brukt som uttoning. Dette kan virke forsterkende på barnas opplevelse av å være i en "magisk verden", slik at barna kan bli inspirerte til å ta det med seg inn i lek på et senere tidspunkt (Hernes et al, 2010).

2.5 Voksenrollen og syn på barn

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er det belyst viktigheten av hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner (KD, 2011). Alt dette har betydning for barnas læring. Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er forutsetninger for god læring og opplevelse av glede og mestring. Dermed er voksenrollen svært sentral i barnas hverdag, og særskilt viktig når det kommer til små barn som ikke har så gode forutsetninger for å uttrykke seg verbalt.

Personalet må dele av sin kunnskap, utvise engasjement og oppfinnsomhet for å vekke interesse hos disse barna. Voksne har således et ansvar for å sikre at alle barn får muligheten til å medvirke i sin egen barnehagehverdag (KD, 2011).

Det er slutt på den tradisjonen da pedagogikk var noe som ble formidlet fra voksne til barn, som man tidligere trodde var uvitende og kunnskapsfattige. Sergio Spaggiari og Loris Malaguzzi har tatt i bruk et historisk eksempel på å beskrive den store omveltningen av vårt syn på barn der vi har måttet snu opp ned på alt vi tidligere har trodd på. De kaller det å slå en "kopernikansk kollbøtte", som er et bilde på Galileis og Kopernikus tid der man ble tvunget til å endre hele sitt syn på verdensbildet og forandre oppfatning av solen og jordens plassering. Med dette ble man nødt til å endre egne holdninger og omsette disse holdningsendringene i nye samspillformer (Wallin, 1997). Dette bildet beskriver omfattende endringer og alle omveltninger dette har medført som følge av et stadig nyansert syn på barn. Den nye barndommen har ført med seg en ny tenkemåte der barn har fått større demokratiske rettigheter og status som informanter. Det blir vesentlig at barns egne interesser og spørsmål danner grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen. På det grunnlaget kan barn og voksne sammen undersøke, stille spørsmål og finne svar som barn kan være tilfredse med. Ved at voksne formidler aktuell og relevant kunnskap skapes en grobunn for nye spørsmål og søken etter viten. Dette forutsetter fleksible voksne som kontinuerlig regulerer planer og aktiviteter underveis slik at barns medvirkning blir ivaretatt i prosessene (KD, 2011). De voksnes væremåte og holdninger preges av deres syn på barn, danning og oppdragelse. Dermed får dette en betydning for barns medvirkning. I følge Jansen (2013), er de yngste barnas medvirkning på mange måter prisgitt de voksnes definisjonsmakt og bestemmelser, og deres deltakelse og bidrag varierer ut i fra hvilke forestillinger personalet i barnehagen har om barn. Videre hevder hun med dekning fra flere forfattere at

det har vært et paradigmeskifte i syn på barn. Nyere forskning har vist at de yngste barna har ferdigheter og kompetanse fra fødselen av slik at de evner å delta i sosiale samspill med imitasjon som grunnleggende ferdighet (Stern, 2003). Barn er kompetente og deltar med lyder, mimikk og blikk ut i fra sine forutsetninger, dersom de får muligheten til det (Jansen, 2013).

2.5.1 Det sosiale og kompetente barnet – barnet som subjekt

I dag må vi møte og forstå barnet som et subjekt på en likeverdig og anerkjennende måte, slik at vi ivaretar deres følelser, tanker og intensjoner. Samtidig er det viktig å huske på at voksne har ansvar for å skape en god balanse slik at barna verken føler seg mindreverdig av å bli undervurdert, eller blir gitt for mye ansvar slik at de vil føle at de ikke mestrer (Jansen, 2013). Medvirkning for de yngste barna handler på mange måter om å ivareta alle de ulike språkene, eller uttrykksformene som barna er utrustet med. Derfor må man gi barna muligheten til å lære gjennom å bruke kroppen, følelsene og sansene sine (Hernes et al, 2010). De voksne har også en betydning for barnet som et støttende stillas i alt barnet opplever. De bør være en trygg base når barnet skal utforske og oppleve ukjente ting som kan virke skremmende, høylytt eller ha en ukjent atmosfære. Gjennom å forholde seg sensitivt overfor barnet, kan de voksne være trygge holdepunkt og gjøre til at barna våger og utforske det som er nytt (Hernes et al, 2010).

I rammeplanen (2011) heter det at barndommen har en verdi i seg selv og det som kjennetegner barndommen er samspill i lek med initiativ, fantasi og engasjement. Barnet er aktivt på alle områder og dette foregår i nært samspill med barnets omgivelser. Man vet i dag at barnets egne holdninger, verdier, meninger og tanker om seg selv, blir formet gjennom omsorg, oppdragelse, danning og lek og læring i samspill (Skram, 2007). Barn er i stand til å strukturere sitt eget liv, finne sin egen rytme og tempo, og de utvikler seg i samspill med trygge og gode omsorgspersoner og rollemodeller. Voksne bør ikke planlegge, styre og kontrollere alt barnet gjør, da de selv er aktive, kompetente, utforskende, konstruerende og engasjerte i verden og seg selv. Barn skaper sin egen identitet og sin egen kunnskap i samhandling med andre barn og voksne. Noen mener at det viktigste barna lærer er det de lærer før skolealder, og kaller dette for barnas basiskompetanse. Barn trenger voksne som gir dem omsorg og kjærlighet, og som deler tanker og kunnskap med dem. Ingen tanker og kunnskap skal presses på barna, da de har sine egne tanker og danner sin egen kunnskap. I dag har vi nyere spedbarnsforskning som viser at barn allerede fra fødselen er aktive, utforskende og kontaktsøkende (Hernes et al, 2010). Forskning har påvist at barn er født sosiale og er samtidig avhengige av sosial tilknytning og erfaring for å kunne utvikle seg normalt (Skram 2009). Stern (2003) har forsket på spedbarn og han er av den formening at enkelte preverbale former av selvet dannes ved fødselen, om ikke enda tidligere. Han er mest opptatt av de former av selvet som er avgjørende for daglige sosiale interaksjoner, fordi disse formene utgjør grunnlaget for den subjektive erfaringen av sosial utvikling, enten den er normal eller unormal (Stern, 2003). Spedbarn helt ned i tremånedsalder har en betydelig samspillkompetanse og kan følge en dialog mellom to og samtidig komme med ulike bidrag innimellom (Hernes et al, 2010).

Skram (2007) er opptatt av at man må ivareta enkeltindivider i læringsprosessen, og ved en sensitiv tilnærming til barn vil man kunne møte dem med likeverd, styrke deres posisjon og ivareta deres selvbilde. For å styrke små barns selvbilde har Skram framstilt en konkret måte å gjøre det på, som omfatter tre punkter:

1. positiv øyekontakt
2. konsentrert oppmerksomhet
3. positiv fysisk kontakt

Gjennom erfaringer gjort i min praksis i faget småbarnspedagogikk, vil jeg gjerne tilføye positiv stemmebruk til denne listen. Jeg erfarte at måten vi snakker med barna på, har også en betydning for barns muligheter til medvirkning. Dette hevder også Kirsten Elisabeth Jansen (2013) er viktig, i tillegg til hva man snakker med barna om og en bevisstgjøring på selve hensikten med kommunikasjonen. Jeg mener at de voksnes stemmebruk og en bevisstgjøring av denne, har stor betydning for hvor sensitiv tilnærmingen til de minste barna kan få blitt. Man kan lytte til barna med øyekontakt, beskytte deres oppmerksomhet og ha en god fysisk kontakt med dem, men alt dette vil kanskje ha lite for seg dersom man ikke er bevisst sin egen stemmebruk i samspillet. Jansen (2013) peker på at et samtalemønster som er romslig, vil åpne for barns muligheter til å samtale med voksne ut i fra sine egne interesser og forståelser. Et slikt mønster skal preges av humor, innlevelse og empati og det vil åpne for et likeverdig og relasjonelt samspill. Innholdet av kunnskap som ligger til grunn, bør være kort og konkret og ikke være opptatt av å formidle kun en sannhet eller definisjon (Jansen 2013).

3 Kvalitativ metode

Det relasjonelle som utspiller seg i et samspill mellom barn og voksne er lite målbart i kvantitativ forskning. Jeg velger derfor en kvalitativ metode i min Bachelor og tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland 2012). Jeg mener at kvalitative observasjoner av samspill mellom barn og voksne på småbarnsavdeling er den beste metoden for mitt formål, på grunn av at det vil gi meg gode muligheter til å innhente data i forhold til min problemstilling som er rettet mot samspill.

3.1 Kvalitativ observasjon

Kvalitativ observasjon fokuserer på helheten ved det relasjonelle samspillet, noe som er fordelaktig når man skal danne seg et mest mulig fullstendig bilde av det som observeres (Dalland 2012). Metoden egner seg godt når man ønsker å få direkte tilgang til det man undersøker, for eksempel når man observerer samhandling mellom mennesker (Johannesen et al, 2010). Ulemper ved å bruke observasjon som metode, kan være at man ikke vil rekke å skrive ned alle elementer i et samspill fordi det omfatter så mange nyanser av lyder, ord, bevegelser, geister, blikk og andre reaksjoner som skjer fortløpende (Dalland 2012). Det kan også være svært ressurskrevende, så man bør være sikker på å bruke denne metoden før man setter i gang

(Johannesen et al, 2010). En annen ting er at det er flere parter i et samspill, og derfor blir alt som skjer mangedoblet og vesentlige elementer kan falle bort. Jeg har derfor utarbeidet et observasjonsskjema som skal være et hjelpemiddel til å fange opp mest mulig av de ulike elementene i samspillet.

Barnehagepersonalet blir kanskje preget av at det er en student til stede og vil forberede seg godt på tema for å vise seg fra sin beste side. Derfor presiserte jeg godt for observasjonsbarnehagene at jeg ville observere i en mest mulig dagligdags kontekst, og valgte ut sekvensene frilek, samlingsstund og måltidssituasjonen på formiddagen.

3.1.1 Strukturert observasjon

Da min problemstilling søker å finne ut noe om kommunikasjonsformene i et samspill mellom barn og voksne, vet jeg hva jeg skal se etter. Dette krever en del mer planlegging enn om jeg hadde valgt en ustrukturert observasjonsmetode. Jeg søker å finne det karakteristiske ved samspillsekvensene og jeg ønsker å finne ut mer om selve kommunikasjonen i samspillet. Strukturert observasjon er en god metode for å belyse hva som skjer i situasjoner som krever innsats fra begge parter (Dalland, 2012). Jeg er tilstedeværende observatør, som vil si at jeg kun deltar i liten grad i felten, men engasjerer meg tidvis gjennom samtaler. Statusen min som forsker er derfor tydeligere enn om jeg skulle vært en observerende deltaker (Johannesen et al, 2010). Jeg har tre forskningsspørsmål i tillegg til problemstillingen for å forsøke å favne det jeg søker å finne svar på. Forskningsspørsmålene er romslige av den grunn at medvirkning er et så vidt begrep og kan omhandle så mye forskjellig. Jeg forsøker å ta høyde for dette ved å ha en ganske åpen tilnærming til mine observasjoner, slik at det gir muligheter for å oppdage noe som jeg ikke har sett for meg på forhånd (Dalland 2010). Jeg har utarbeidet et observasjonsnotat i form av et skjema, med god plass til å notere fortløpende det som skjer innenfor medvirkning i de ulike sekvensene av samspill som jeg skal observere (se vedlegg 1).

3.1.2 Videoopptak

Video er det mest utfyllende tekniske hjelpemiddelet for å få dokumentert helheten i et samspill. I denne oppgaven er jeg ute etter å observere de yngste barnas kommunikasjonsformer, og video er det eneste hjelpemiddelet som fullt og helt kan ta vare på kroppsspråket. Man kan selvsagt observere og notere det man ser av kroppsspråk, men i det øyeblikket man noterer kan man miste viktige uttrykk fordi man ser ned i papirene. Jeg har derfor valgt å bruke videoopptak i enkelte sekvenser, i tillegg til observasjonsnotat, for å få et mest mulig heldekkende bilde av det som skjer (Dalland, 2012-175). Det var vanskelig å få tillatelse av de ulike barnehagene til å bruke video i observasjonene. Derfor har jeg kun benyttet videoobservasjon ved en av de fire småbarnsavdelingene.

3.2 Etske hensyn, feilkilder og validitet

I oppgaven anonymiserer jeg både barnehagene og observasjonsobjektene for å sikre at ingen kan kjenne igjen verken barna eller personalet og informasjon rundt deres identitet. I observasjonsnotatene bruker jeg pseudonymer for barna og yrkestittel for de voksne. Videoopptakene blir slettet like etter all nødvendig

empiri er hentet ut derfra. Jeg presenterer meg i forkant av observasjonene slik at jeg gjør meg til kjenne og blir ufarliggjort som observatør (Dalland 2010). Det er et forskningsetisk prinsipp at deltakelse skal være frivillig, derfor presiserer jeg dette overfor barnehagens ledelse i forkant, slik at de kan være med å verne om sine barn og ansatte i observasjonsprosessen (Johannesen et al, 2010). Barnas kroppsspråk og holdninger blir tatt hensyn til under observasjonene og målet er å være så lite synlig som mulig for å hindre at noen blir påvirket negativt av min tilstedeværelse. Ved videoobservasjonene lar jeg barna få se på og utforske kameraet etter tur, slik at det ikke blir like spennende underveis i observasjonene. Jeg forsikrer de voksne om at det er i hovedsak barna sine uttrykksformer jeg er ute etter og gjør rede for etiske hensyn som blir tatt i forhold til observasjonene og i oppgaven som jeg skriver. Jeg forsker på det relasjonelle i samspillet mellom barn og voksne, og skal man kunne tolke og forstå menneskenes holdninger, må vi kunne tenke på en hermeneutisk måte. Man må kunne se mennesket som skapende og tenkende subjekter med intensjoner. Menneskenes handlinger og meninger bør knyttes sammen til en helhet og samtidig se alt i en historisk sammenheng (Dalland, 2010). Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg også en forforståelse av temaet jeg forsker på, og oppgaven springer ut i fra det. Dermed er også mine meninger og holdninger tilstedeværende når jeg tolker og drøfter i oppgaven. Jeg har valgt ut de yngste barna som observasjonsobjekter fordi jeg mener at de kan gi meg best svar ut i fra min problemstilling. De voksne som er rundt disse barna blir også objekter i mine observasjoner, og jeg må hele tiden ha i bakhodet at alle som blir observert vil være påvirket av "forskningseffekten". Det vil si at barna og de voksne vet at de blir observert, og dette vil kanskje påvirke deres tankesett og væremåte. De voksne blir på forhånd informert om hva jeg skal se etter som observatør, og de vil kanskje oppføre seg slik de tenker at de bør gjøre i forhold til oppgavens tema. Validitet måles korrekt og er påliteligheten til det vi har undersøkt (Dalland, 2010). Feilkilder som kan være med på å påvirke resultatet, er at jeg har jobbet ved den avdelingen som jeg foretar videoobservasjoner fra, og min forforståelse vil være preget av det siden jeg allerede har et godt bilde av denne småbarnsavdelingen. Jeg vil ha en nærhet til settingen og informantene og det kan oppstå en rollekonflikt fordi jeg både er forsker og "venn" (Johannesen et al, 2010). Derfor vil jeg kun benytte eksempler fra disse videoobservasjonene dersom jeg ikke får ut tilstrekkelig empiri ved de andre småbarnsavdelingene jeg besøker. Validitet er relevansen og gyldigheten for den problemstillingen vi ønsker å finne svar på, og dette krever grundige forberedelser, presise forskningsspørsmål og nøyaktige observasjonsnotater (Dalland, 2010).

3.3 Pilotstudie

Etter å ha gjennomført pilotstudiet, tenkte jeg over at de voksne var svært nære barna og kjappe til å registrere barnas innspill på avdelingen. De voksne snakket lite med hverandre og var veldig oppmerksomme og lydhøre overfor barna. De var flinke til å fremheve enkeltbarn ved å gi dem viktige oppgaver som var vesentlige for felles aktiviteter. Barna ga hele tiden uttrykk for å ville medvirke, og de voksne var gode på å svare bekræftende og lot dem blant annet få være med på å styre hvordan

samlingsstunden skulle utarte seg. Gjennom min pilotstudie erfarte jeg at min daværende problemstilling var for vid og omfattende og lite håndgripelig. Det var vanskelig å oppfatte og registrere barnas mange kommunikasjonsformer og samtidig notere hva det førte til og hva de voksne sa og gjorde. Derfor ble jeg nødt til å gå dypere inn i temaet og analysere hva som menes medvirkning, hvordan jeg vil forske på emnet og hvorfor. Dette resulterte i en grundigere begrepsavklaring og en klarere avgrensning i oppgavens innledning. Jeg kom fram til at jeg ønsket å fokusere på barns innflytelse, deltakelse, undring og innspill og de voksnes sensitive væremåte i samspill med barna. Dette ville jeg gjøre for å øke bevisstgjøringen om kunnskap og praksis rundt medvirkning blant de yngste barna i barnehagen. Jeg flyttet fokuset fra det ikke-verbale og rettet fokuset på selve samspillet fra barnas signal til de voksnes respons og videre. Nettopp på grunn av at jeg valgte å ha et relasjonelt fokus på medvirkning, gikk det opp for meg at det handlet om kommunikasjon. Dermed byttet jeg ut begrepet "uttryksformer" med "kommunikasjonsformer", som også var det mest brukte begrepet i teorien som oppgaven er basert på.

4 Presentasjon av empiri

Jeg utførte observasjoner ved fire ulike småbarnsavdelinger over et tidsrom på 1,5 - 2 timer. Innenfor hvert av disse tidsrommene foregikk det flere sekvenser som jeg mente traff problemstillingen min og som jeg valgte å notere fra. Ved den fjerde småbarnsavdelingen fikk jeg også filme med den målsettingen å dokumentere de minste barnas kommunikasjonsformer ytterligere. Med unntak av en sekvens, er alle eksemplene hentet fra observasjoner uten video. Jeg har valgt ut å se nærmere på, utdype og fortolke åtte sekvenser som jeg fant som de mest beskrivende for min problemstilling. Jeg har delt observasjonssekvensene inn under fem ulike overskrifter. Med dette vil jeg vise eksempler på hvilke faktorer som kan begrense de yngste barnas medvirkning og hvilke faktorer som kan forsterke medvirkning. Jeg vil også vise ulike aspekter ved medvirkning ved å ta med et eksempel fra en samspillaktivitet, et par eksempler der ros og medvirkning virker sammen og til slutt et eksempel på kontaktsøkende kroppslig kommunikasjon.

4.1 Initiativ uten respons

Eksempel 1: Eva (2 år, 4 mnd) trykker på cd-spillere som står i hennes høyde. Det sitter to voksne på barnestoler rundt det lave bordet rett ved der cd-spillere står. Eva snur seg, ser seg rundt med forventningsfullt blikk, sier "muss" to ganger med litt mellomrom, ser ned og det forventningsfulle i blikket hennes forsvinner. Hun snur seg til bordet, griper tegnesakene foran seg, gløtter opp på den ene voksne som smiler til henne. Eva ser ned, setter hodet på skakke, puster litt tungt ut og begynner å tegne.

Eksempel 2: Mia (2 år, 4 mnd) sitter og pusler ved et bord og en assistent sitter like ved siden av henne. Mia fører brikkene over puslespillet mens hun følger dem med blikket, ser raskt opp på assistenten og spør: "hit?". Assistenten sier: "nei, du må snu den". Mia snur brikken, setter hodet på skakke, ser hardt konsentrert ut og plasserer brikken på rett plass. Hun får et bekreftende nikk til respons, og da begynner

tunga til Mia å sirkulere inni munnen, hun hever skuldrene og ser stolt ut. Utenfor vinduet ser Mia at det kjører en lastebil forbi. Hun ser på assistenten med et glødende uttrykk i ansiktet og sier: "pappaen min kjører lastebil og gravemaskin!". Ingen respons. Assistenten ser ned på puslespillet og hjelper Mia med de resterende brikkene. Etter en stund til med konsentrert pusling kjører enda en lastebil forbi med en gravemaskin på hengeren. Mia utbryter: Pappaen min kjører også lastebil og gravemaskin. Assistenten mumler "hm?" og "Mhm", uten å se på Mia. Etter en stund sier Mia "Pappaen min har kyllinger!", mens hun ser skjevt ut i luften med et halvveis smil over munnen. Det blir ingen respons. Mia stopper litt opp i puslingen og stirrer tomt og ettertenksomt ut i luften. Støtter hodet sitt til bordet med den ene hånden ved å sette albuen sin på bordet. Assistenten fortsetter å pusle på det samme puslespillet. Mia ser ut vinduet, oppdager enda en lastebil og sier: "Pappaen min kjører sånn lastebil!". Assistenten ser fortsatt ned på puslespillet og hjelper Mia med de siste bitene, mens hun mumler: "Mhm". Mia ser ned på skrå, og smilet hennes har falt ned. Hun skyver det ferdiglagte puslespillet foran seg og gløtter ut vinduet. Assistenten sier: "ja, vil du ha annet puslespill?". Mia svarer ikke og assistenten henter et nytt og legger det på bordet foran Mia.

4.2 Kontaktsøkende kroppslig kommunikasjon

Eksempel 3: Etter at frileken har vart en stund på avdelingen er det ingen voksne som er blant barna på gulvet eller på de små barnestolene. Elias (2 år) og Eva (2 år, 4 mnd) går rundt på gulvet uten å ha noe å leke med. Elias gir uttrykk for at han er trøtt og vil opp. Han dytter assistent 1 i siden og strekker hendene opp mot henne. Assistent 1 er tilsynelatende litt opptatt og snakker med assistent 2 som står på kjøkkenet og lager mat. Elias fortsetter å strekke armene opp mot assistenten og tar til å peke på en bildekalender høyt oppe på veggen. Da blir han løftet opp og får se på bildene i ca 20 sekunder før han blir satt ned på gulvet igjen, sammen med Eva. Assistent 1 går inn på naboavdelingen. Elias sutrer litt og går inn på kjøkkenet til assistent 2, og rekker hendene opp mot henne. Hun sier: "jeg kan ikke løfte deg nå, må lage mat". Elias går bort til assistent 3 som står ved siden av assistent 2 som lager mat. Eva står rolig og observerer Elias. Assistent 3 skal til å dekke bord, men løfter Elias opp i kanskje 10 sekunder og setter han ned igjen og fortsetter borddekkingen. Eva står også midt på kjøkkengulvet nå og hun tar til å daske assistent 3 på rumpa, og Elias henger seg på og gjør det samme. Assistent 3 gjør kostende bevegelser med armene sine, mot de daskende barnehendene bak på ryggen. Assistent 3 snakker med assistent 2 som lager mat og hun sier ingenting til barna som dasker henne mer og mer intensivt på beina og rumpa.

4.3 Initiativ med respons

Eksempel 4: Morten (1 år, 8 mnd) går til puterommet. Han beveger seg sakte og har en finger i munnen, smiler lurt og legger seg oppå en stor gyngepute. En assistent følger med inn, og det samme gjør de to andre barna. Morten gynger forsiktig og sier "oiii, oiii!" Assistenten imiterer lydene hans og følger han med blikket. Morten ler i begeistring og har et stort smil om munnen. Assistenten lager tilsvarende lyder og ler med. "Oppå, oiii, oiii", lyder gjennom rommet. Morten blir mer og mer aktiv, aktiviteten eskalerer, lydene

blir høyere og høyere og smilet om munnen hans blir bredere og bredere. Morten gløder og roper "OJ! og SE!", og assistenten følger ham med blikket og bekrefter med et smil. Han får større fart på gyngeseta og synger: "oiii, oiii, oiii", assistenten lager tilsvarende lyder i samme melodi. Morten går av gyngeseta med iver i blikket og med store og raske bevegelser. Han hever armene oppi lufta og smiler bredt. Han krabber inn i et telt like ved mens han ser på assistenten og sier "kom inn!". Assistenten svarer i spørrende tonefall: "skal jeg komme inn?" og hun krabber etter med store vraltende bevegelser.

Eksempel 5: Kontekst: Ute på fotballbane, ved byggefelt og skog. Det står et par benker på siden av bana og en bak fotballmålet som blir benyttet.

Det er ni barn mellom ett og tre år og tre voksne; pedagogisk leder (PL), en assistent (A) og en student (S). Barna springer rundt på bana, noen er opptatt av ballen og andre trekker ut på sidelinja og ned i skogen. Etter hvert blir fokuset rettet mot Mads (2 år, 7 mnd) som kommer gående med en eske som han har fått av en voksen. A sier høyt: "Mads har funne noke!". Barna strømmer til og samles rundt Mads som smilende viser fram flere kongler oppi eska. Han setter den ned på benken. Flere av barna sier "Kongler", alle på sin måte, og S sier muntert; "Det er Mads som har funne dei!" Eska blir stående på benken. Noen av barna tar på konglene, andre tar med seg en eller to. Barna og de voksne går bort fra eska og Mads og fokuset blir brutt etter få minutter. Mads står fortsatt med konglene og eska. Han ser seg rundt og står helt alene i ca ett minutt. Da blir også han avbrutt av at PL kommer gående med Noah (2 år, 5 mnd.) som holder avdelingens kamera. PL utbryter; "Noah skal ta bilde av dokke!" Andre barn strekker seg etter kamera og PL sier at det er Noah som er dagens fotograf og at de andre får prøve en annen gang. Det blir tatt et par bilder i samarbeid, og aktiviteten blir straks brutt av Hans (2 år, 9 mnd) som utbryter; "Sjå bæsje!" Voksne og barn svermer rundt han og A sier "Kanskje det er bjørnebæsje?" PL sier "kanskje det er hundebæsje? Og de voksne fortsetter med å stille undrende spørsmål om hvem det kan være som har bæsja. Noen av barna mener bestemt at det er bjørnebæsje.

4.4 Medvirkning i samspill – aktivitet med ris

Eksempel 6: Samspillsamling. På gulvet ligger en polstret sirkel med opphøyet kant, med en diameter på ca. to meter. Assistent 1 plasserer en stor kasse med ris, noen former og trakter midt inne i sirkelen mens hun sier: "kom så skal vi leke med ris!". De tre barna kommer strømmende til og setter seg oppi sirkelen sammen med de to assistentene. Barna begynner å kjenne på risene inni hendene sine. Assistent 2 griper en neve med ris, holder den opp i luften og lar risene sakte renne ned fra hånden. Barna er veldig konsentrerte om risene i kassa foran dem, og velger ut hver sine former og trakter de vil leke med. Barna bruker hele overkroppen og ser konsentrerte ut. De gir liksom uttrykk for at dette er en viktig aktivitet. De to assistentene er stille. Etter om lag ti minutter bryter assistent 1 barnas oppmerksomhet med å sakte tømme ris over hodet til Morten (1 år, 8 mnd), mens hun ler og lager et overrasket ansiktsuttrykk når hun ser på ham og de andre rundt seg. Barna blir litt overrumpede og hever øyenbrynene sine. De ser seg ivrige

omkring. Jeg ser glødende ansiktsuttrykk, lure blikk, de gaper, heier, klapper, smiler og ler. Barna har svært åpne ansikter og store øyne og gjør grovmotoriske og frie bevegelser med kroppen. Det hersker tydelig en enighet om at alt er lov og aktiviteten eskaleres betraktelig. Assistent 1 sier slikt som "det er morsomt!" og "var det morsomt?" og barna de kaster ris på hverandre, på de voksne og utover gulvet. Da begrenser assistent 1 barna med å si: "ikke tømme på gulvet, tømme oppi her!" og hun har fortsatt et vennlig smil om munnen. Når assistent 1 spør igjen om det var morsomt, så svarer Mia (2 år, 4 mnd): "det er MYE!" og assistent 1 fortsetter muntert: "det VAR i alle fall mye". Barna og assistentene ler og søler med ris, og assistent 1 begynner opprydningsarbeidet med å hente en kost. Barna får fortsette en stund til, før assistent 1 og 2 avslutter det hele ved å rydde inni bingen og si til barna at nå er de ferdige og leke med ris. De tar barna i hendene, koster av dem det meste av risen og løfter dem ut på gulvet.

4.5 Medvirkning og ros

Eksempel 7: Barna har hatt en lang lekeseanse med dans til musikk og glansbånd i hendene. Når det nærmer seg tid for mat henter pedagogisk leder (PL) en pose og vil samle inn glansbåndene. PL går til Yvonne (1år, 7mnd) og sier: "nå skal vi rydde båndene oppi her" og rekker fram posen mot Yvonne. Yvonne snur seg rundt og plukker opp tre bånd som hun legger i posen. PL roser henne ved å si "så flink du var å hjelpe til med å rydde Yvonne". Da blir Yvonne veldig lett på foten, småspringer bortover gulvet, hever skuldrene noen ganger og setter hendene på hofta. Hun har et stolt smil om munnen og hele ansiktet lyser opp i et svært tilfreds uttrykk.

Eksempel 8: Mia (2 år, 4 mnd) sitter og pusler sammen med en assistent. Hun prøver først selv å plassere noen biter før hun ser på assistent og sier: "hit?". Assistenten svarer: "nei, du må snu den". Mia snur brikken rundt og plasserer den riktig. "Ja det er riktig," sier assistenten smilende til henne. Mia ser svært fornøyd ut, smiler og lar tunga sirkulere inne i munnen. Hun hever skuldrene, snur fornøyd på hodet og retter litt på hele kroppen mens hun ser bort på assistenten som nikker bekreftende tilbake. Mia ser stolt bort på meg, setter hendene i siden, hever skuldrene og tar til å pusle videre.

5 Drøfting

Ved å drøfte empiri opp i mot teori og egne meninger, vil jeg synliggjøre barns kommunikasjonsformer når de ønsker å medvirke. Dersom de voksne ikke er tilstrekkelig oppmerksomme får ikke barna mulighet til å medvirke ved hjelp av egne kommunikasjonsformer. På den andre siden er det bare fantasien hos barna og oppmerksomheten fra de voksne som setter begrensninger for hvor langt man lar samspillet eskalere og hvor langt medvirkningen skal gå. Etter å ha evaluert alle observasjonene i de fire barnehagene jeg har besøkt, så vil jeg sammenligne de ulike miljøene i forhold til ulike medvirkningsfaktorer i et småbarnsperspektiv. I den sammenheng har jeg funnet behov for å ta i bruk et begrep som jeg kaller "medvirkningsmiljø", om de ulike atmosfærene det medvirkende samspillet befinner seg i. Det jeg legger i begrepet *medvirkningsmiljø*, er det miljøet som skapes ut i fra en fysisk tilrettelegging av avdelingen, selve

samspeilet og ulike faktorer som spiller inn i forhold til begrensning og forsterkning av barns medvirkning. Ved å ta i bruk begrepet medvirkningsmiljø, vil jeg forsøke å synliggjøre hvordan ulike elementer ved barns medvirkning kan skape et bedre miljø for medvirkning på småbarnsavdeling. Ut i fra egne vurderinger har jeg sammenfattet det jeg syntes var mest positivt fra de fire ulike småbarnsavdelingene der jeg utførte mine observasjoner. Jeg vil nå forsøke å beskrive et optimalt medvirkningsmiljø, på grunnlag av teori og vurderinger av empiri og flette det inn i mine drøftinger nedenfor.

5.1 Initiativ uten respons

Eksempel 1 og 2 viser hvordan barns medvirkning kan bli begrenset ved at voksne ikke er oppmerksomme nok og ved at voksne avfeier barns uttrykk. Eva ville lytte til musikk og Mia tok initiativ til samtale om lastebiler, gravemaskiner og pappaen sitt arbeid. Da Eva sine signaler ikke ble fanget opp, så hun ned og begynte å tegne istedenfor. I et positivt medvirkningsmiljø er trygge og omsorgsfulle voksne fysisk og mentalt til stede for barna. Det var altså ikke tilstrekkelig av de voksne å være fysisk til stede på en stol i barnas høyde for Eva sitt vedkommende (Bae 2006). For å ivareta barns medvirkning i dette tilfellet, må man i tillegg være svært observant og følge barnas ansiktsuttrykk og bevegelser og lytte aktivt for å kunne oppfatte stillferdige uttrykk og lyder (Johannesen og Sandvik 2008, Bae et al 2006). I et positivt medvirkningsmiljø vet de voksne at barns signaler kan være små og flyktige, og er derfor svært oppmerksomme for å kunne fange opp det som kan føre til viktig medvirkning blant de yngste barna (Johannesen og Sandvik, 2008). Sekvensen med Eva er et godt eksempel på viktigheten av å utnytte seg av mulighetene i stillhetens mellomrom (Johannesen og Sandvik, 2008). Mia var i et samspill og en dialog med en assistent på hennes avdeling. Assistenten ga svært begrensede kommentarer som respons på Mias initiativ til å innlede samtaler. Myrstad og Sverdrup (2009) viser til at alle initiativ fra barn må bli mottatt og akseptert. Rammeplanen (2011) er tydelig på at barns uttrykk og innspill skal både fanges opp og følges opp. I et positivt medvirkningsmiljø begrenser ikke de voksne barns medvirkning ved å avfeie eller avlede barnas uttrykk. Videre i rammeplanen heter det at egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen (KD 2011). Det satt også to gutter ved samme bord som kanskje kunne hatt interesse av å delta i en samtale som kunne ha sprunget ut fra Mia sine mange og gode initiativ. De voksne bør vise at barns innspill er viktige og betydningsfulle og på denne måten oppmuntre barn til gjentakelse av positive innspill (Greve 2009, Solberg 2011, Myrstad og Sverdrup 2012). Jeg tenker at god voksentetthet også er en viktig forutsetning for medvirkning på småbarnsavdeling, fordi barns unike og ulike kommunikasjonsformer kan være så flyktige at de er prisgitt gode tolkninger fra voksne for i det hele tatt å kunne få en respons (Bae et al, 2006).

5.2 Kontaktsøkende kroppslig kommunikasjon

Eksempel 3: Elias og Eva forsøker å oppnå kontakt med alle de tre assistentene på avdelingen. Elias blir løftet et par ganger, men blir raskt satt ned igjen og avfeid. I matlagings situasjonen var barna overlatt til seg selv, og sannsynligvis slitne og sultne. De fleste barna sysselsatte seg selv, men Eva og Elias hadde tydeligvis

behov for voksenkontakt. Elias som vil bli holdt av en voksen, bruker ting høyt oppe på veggen til å komme seg opp. Da han blir overlatt til seg selv igjen kommer Eva til unnsetning og går hardere til verks for å få oppmerksomhet. Ved å daske assistenten på beina og rumpa, får de i alle fall en liten kroppslig respons. I forkant av dette satt to av de voksne på barnestoler ved et bord i barnas høyde. Da var de tilgjengelige og tok barna opp når de gjorde signal til å ville sitte på fanget. I det de voksne ikke lenger satt, gjorde de seg samtidig utilgjengelige for barna. Dette reagerte to av barna på, som ikke lenger kunne sysselsette seg selv nede på gulvet. Dermed hadde ikke barna noen slags mulighet til å medvirke i situasjonen, som absolutt hadde potensialer i forhold til både hjelp til borddekking og matlaging. Her ser man viktigheten av at det hele tiden er en voksen tilstede der barna er. Når barn medvirker, er de voksne sammen med barna enten det er på gulvet, på en lav stol eller i en sofa (Bae et al, 2006). Videre vet de voksne at barns signaler kan være små og flyktige, og er derfor svært oppmerksomme for å kunne fange opp det som kan føre til viktig medvirkning blant de yngste barna (Johannesen og Sandvik, 2008). I dette eksempelets tilfelle er barnas signaler både fysiske og tydelig initiativrike, og blir dessverre avfeid pga tilsynelatende mangel på tid eller organisering fra personalets side. I et positivt medvirkningsmiljø blir alle barn sett og hørt og man organiserer og legger opp dagsrytmen i takt med barnas uttrykk (Skram 2007, KD 2011). Arbeidsfordelingen kunne kanskje ha vært organisert annerledes i denne sekvensen, slik at den ene assistenten kunne ha tatt seg av matlaging og borddekking og den andre assistenten burde ha vært blant barna på gulvet. Den tredje assistenten kunne ha tatt med seg Eva og Elias for å hjelpe til på kjøkkenet, i og med at de ga klart uttrykk for at de ikke ville være overlatt til seg selv på gulvet.

5.3 Initiativ med respons

I eksempel 4 og 5 blir det synliggjort hvordan voksne kan forsterke medvirkning ved å følge opp barnas initiativ, holde blikkontakt, smile bekreftende og speile barna ved å imitere bevegelser og lyder og ord (Skram 2007, Bae et al 2006). I et positivt medvirkningsmiljø våger de voksne å slippe kontrollen og la barna få improvisere og se hvor veien fører videre (Solberg 2011, Liset et al 2011, Hernes et al 2010). I disse sekvensene tok de voksne utgangspunkt i barnas ord som "Oi!" og "Se!". Det er verbale utropstegn som kan fungerer oppmerksomhetsskapende i barnegruppa (Bae et al, 2006). Jeg opplevde at barna fikk mye tumleplass og fri fysisk utfoldelse. Et positivt medvirkningsmiljø gir både rom for god fysisk utfoldelse og rom for å trekke seg tilbake for rolig lek eller hvile. Barna må få tumle fritt omkring, uten å ha de voksne i helene hele tiden. Det kan foregå utvikling av gryende vennskap i slik tumlelek, og de voksne må vise respekt for denne utviklingen ved og holde seg litt på avstand og observere. På den måten viser man barna at man har tillit til at de klarer å sosialisere seg selv, samtidig at man er tilgjengelig dersom barna skulle trenge noe form for støtte i situasjonen (Greve 2009). I et positivt medvirkningsmiljø har barna tilgjengelige leker innenfor deres rekkevidde og som er tilpasset deres modenhet og alder. I begge eksemplene så barna ut til å være godt fornøyde med lekeutvalget, og man ser her at utfoldelse rundt store lekeelementer (her: store puter) som et eksempel på god og utholdende lek for barn i ett og toårsalderen (Løkken, 2005).

Puteleken inne og utendørsområdet gir mange muligheter til både gode utfordringer og mestringsfølelse for barna (Bae et al, 2006). Ved å få springe rundt på fotballbana får barna benyttet seg av mye kroppslig kommunikasjon (Løkken, 2005). I et positivt medvirkningsmiljø lar de voksne barna få kommunisere gjennom de mange språk som ett og toåringene bruker for å uttrykke seg. Barna får best utbytte av å kommunisere kroppslig, verbalt, ved bruk av lyder, kreativt og kunstnerisk (Solberg 2011, Wallin 1997). I et medvirkningsperspektiv skal det være muligheter for å kunne trekke seg ut av en aktivitet, da deres uttrykk sier noe om at de ikke ønsker å delta lenger, og alle uttrykk skal bli sett, hørt og tatt på alvor (Myrstad og Sverdrup 2012, KD 2011). De voksne i disse eksemplene er svært oppmerksomme på barna og leser deres signaler. De skifter sitt fokus etter barnas initiativ ved å gå dit barna velger å gå og lar barna få melde seg ut av situasjoner når de ønsker det. Det foregår også viktig ivaretagelse og bygging av selvbilde i disse aktivitetene, slik Skram (2007) er opptatt av. Når et barn blir fremhevet av en voksen med en sensitiv tilnærming og får ansvaret for å vise fram en eske, og et annet får ansvaret for fotografering, blir barna møtt med likeverd og deres posisjon blir styrket i situasjonen (Skram 2007). Det kommer tydelig fram av barna sine ansiktsuttrykk at de blir glade for å bli fremhevet i disse aktivitetene. Barna viser stolthet ettersom de voksne og de andre barna uttrykker begeistring overfor ansvaret de har fått tildelt og mestrer (Bae et al, 2006). I tråd med et positivt medvirkningsmiljø, inspirerer de voksne barna ved og utforske sammen med barna, dele av sin kunnskap og stille åpne og undrende spørsmål (KD 2011, Jansen 2013). De våger å slippe kontrollen og lar barna få improvisere og se hvor veien leder videre (Bae et al, 2006). Dette viser seg å være til stor begeistring for samtlige av barna som beskuer det hele med åpne ansiktsuttrykk, store smil og ivrige kroppsuttrykk. I tillegg til å forsterke medvirkningen, har de voksne også latt barna få påvirke sin egen barnehagehverdag ved å se barna og fange opp deres initiativ for så å lage spenning og dialog med humor rundt det barna er opptatt av (Solberg, 2011). I et positivt medvirkningsmiljø blir samtlige barn spurt og tatt med i dialog uansett alder og nivå i utviklingen av et verbalspråk, og de voksne gir barna ansvar som er tilpasset hver enkelt (Stern 2010). Dette forutsetter voksne omsorgspersoner med et nyere syn på barn og som viser med det de gjør og sier at alle barn er likeverdige og har like stor rett til å medvirke i sin egen barnehagehverdag (KD, 2011).

5.4 Medvirkning i samspill – aktivitet med ris

Eksempel 6: Denne samspillaktiviteten inneholder medvirkning i stor grad. En god samspillsamling, som jeg velger å kalle det, legger vekt på en god inntoning og uttoning, gode sanseopplevelser, virkemidler innenfor kunst og kultur, gjenkjennbare rekvisitter og blant annet humor og musikk som virkemiddel (Hernes et al 2010, Liset et al 2011). I denne aktiviteten ble det brukt stillhet som virkemiddel istedenfor musikk. I et positivt medvirkningsmiljø er de voksne opptatt av det relasjonelle aspektet ved medvirkning og vet at medvirkning skjer i samspill med barn. Personalet har her utfordret seg selv til å tenke utenfor "boksen" når de planlegger samlingsstunder med barna (Solberg 2011, Myrstad, Sverdrup 2009). God medvirkning innebærer at barna må føle seg trygge og ha muligheten til å uttrykke seg med alle sine unike og ulike

kommunikasjonsformer. Man kan lese av disse barnas rike initiativ og deres aktive deltakelse at de er trygge og uttrykksfulle barn (Drugli, 2010). En annen forutsetning for et positivt medvirkningsmiljø, er at de voksne prater lite eller ingenting med hverandre under barnas lek og aktiviteter. I aktiviteten med ris, gjør de voksne til at sanseopplevelsene får tale for seg selv og føre til videre utforskning og kreativitet (Stern 2010, Skram 2007, Solberg, 2011, Wallin 1997). De legger til rette for god medvirkning ved at barna får god tid i starten av aktiviteten til ta og føle på risen i hendene sine. Barna får utforske aktiviteten på egenhånd uten at de voksne griper inn med verken avgrensede handlinger eller overflødige ord. De voksne lar situasjonen eskalere til full kreativ og kroppslig utfoldelse blant barna. Det er i stor grad et godt eksempel på hvordan man kan forsterke barns medvirkning i en aktivitet, ved at de våger å slippe kontrollen og lar barna få improvisere og se hvor veien leder videre (Bae et al 2006, Solberg 2011). De benytter seg av stillhetens mellomrom og lar sanseopplevelsene tale for seg selv ved å vise barna, uten å bruke ord, hvordan man kan la ris sakte renne gjennom hånda og ned i kassen (Johannesen og Sandvik, 2008). Jeg tenker at stillheten forsterket sanseinntrykkene til barna. Aktiviteten tydeliggjør også at barna er likeverdige med de voksne, og de oppfordrer barna til å tømme, kaste og søle med ris innenfor sirkelen. Man kan lese av de lure, begeistrede ansiktsuttrykkene at samtlige barn føler seg som hovedpersoner og likeverdige deltakere i aktiviteten. Det kommer tydelig frem at de voksne har et nyere syn på barn ved at de tar barna på alvor og behandler dem som likeverdige, sosiale subjekter (KD, 2011).

5.5 Medvirkning og ros

Eksempel 7 og 8 viser hvordan noen barn uttrykker stolthet når de får positiv bekreftelse fra voksne etter å ha hjulpet til med noe. Det som kjennetegner kommunikasjonsformene i disse observasjonene, er barna sin måte å stabbe og småløpe bortover gulvet, svært tilfredse uttrykk i ansiktet, og det å heve skuldrene og sette hendene fornøyd i siden etter å ha fått ros. Anerkjennelse og ros ser jeg på som en viktig del av et positivt medvirkningsmiljø og det er svært avgjørende for et barns bygging av et godt selvbilde. Også her ser vi eksempel på at når barn blir møtt av sensitive voksne på en likeverdige måte, får de styrket sin posisjon i samspillet og på sikt et styrket selvbilde (Skram 2009). I eksempelet med puslespillet skjer det god medvirkning ved at assistenten er svært lydhør overfor barnet og er fysisk og mentalt til stede under hele aktiviteten (Bae 2006). Assistenten er så oppmerksom at hun fanger barnets korte og flyktige signaler, gir veiledning tilpasset alder og forutsetninger og lar barnet få prøve selv og oppleve mestring istedenfor å plassere brikken for henne. Den positive bekreftelsen som barnet får, er med på å forsterke denne mestringsfølelsen, da barnet viser med hele seg at hun blir stolt over seg selv og over å ha fått ros med en annen voksen til stede (observatøren).

6 Avslutning – et positivt medvirkningsmiljø

Jeg skal nå se på hvordan denne oppgaven har gitt svar på min problemstilling; ”Hva kjennetegner de yngste barnas medvirkning når de er i samspill med personalet i barnehagen?”. Tre forskningsspørsmål skulle belyse problemstillingen ved å finne svar på hvordan de yngste barna kommuniserer, hva som kan være med på å forsterke og begrense medvirkning, og hva som kjennetegner et godt samspill i medvirkningssammenheng. Gjennom å løse denne oppgaven har jeg dannet et begrep som jeg kaller *medvirkningsmiljø*, på bakgrunn av teori, empiri og egne drøftinger. Jeg vil nå besvare spørsmålene ved å summere opp noe av det som forsterker medvirkning innenfor det jeg kaller et positivt medvirkningsmiljø for de yngste barna i barnehagen. Samtidig vil jeg belyse det som *ikke* er god medvirkning for å få frem noen faktorer som kan begrense de yngste barnas medvirkning.

I et positivt medvirkningsmiljø må barna først og fremst føle seg trygge og få muligheten til å uttrykke seg med sine ulike kommunikasjonsformer. De yngste barnas kommunikasjonsformer er komplekse og unike, og de kommuniserer blant annet med ulike ansiktsuttrykk, blick, mimikk, bevegelser, lyder og ord. Barns ulike uttrykk kan være små og flyktige, og de voksne bør være svært oppmerksomme for at ikke små og viktige aspekter ved medvirkning skal bli oversett, for eksempel i stillhetens mellomrom. De må være mentalt så vel som fysisk tilstede for barna, og befinne seg der barna er. For at barna skal være medvirkende, må de voksne observere og fortolke disse uttrykkene og deretter respondere og spille videre på barnas initiativ. Det er bra om personalet i barnehagen tør å slippe kontrollen slik at det gir muligheter for improvisasjon, innlevelse og fri fantasi i samspill med de yngste barna. Dette i tillegg til mye humor, kroppslig tumlelek og sanseopplevelser gjennom kreative kommunikasjonsformer, er med på å forsterke medvirkningen for de yngste barna i barnehagen. Når de voksne deler av sin kunnskap, er i dialog med hvert barn og stiller undrende spørsmål og utforsker sammen med dem, styrkes språkutviklingen. Samtidig inspireres barna til å komme med flere ytringer, som igjen er god forsterkning av barns medvirkning. Motsatt kan voksne begrense medvirkning blant annet ved å ha et gammelt syn på barn og ikke ta barna på alvor ved å avfeie eller overse deres uttrykk for å ville medvirke. Rammeplanen er tydelig på at barns uttrykk og innspill skal både fanges opp og følges opp. Det er derfor særlig viktig at de voksne har en grunnleggende respekt for barna og tar dem på alvor. I et positivt medvirkningsmiljø har de voksne et nyere syn på barn og de viser gjennom det de sier og gjør at alle barn er like mye verdt og alle har like stor rett til å medvirke i sin egen barnehagehverdag.

7 Litteratur og kilder

- Bae, Berit, Eide, Brit Johanne, Kristoffersen, Winger, Nina, Kristoffersen, Aud Eli (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Dalland, Olav. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Drugli, May Britt (2010). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Greve, Anne (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Hernes, Leif, Os, Ellen, Selmer-Olsen, Ivar (2010). *Med kjærlighet til publikum*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jansen, Kirsten Elisabeth (2013). *På sporet av medvirkning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, Nina, Sandvik, Ninni (2008). *Små barn og medvirkning, noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste*. NOU 2012:1. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Liset, Marte Sverdrup, Myrstad, Anne, Sverdrup, Toril (red.) (2011). *Møter i bevegelse, Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, Gunnvor (2005). *Toddleren som kroppssubjekt*. I Haugen, Synnøve, Løkken, Gunvor & Røthle, Monika (red.), *Småbarnspedagogikk, Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s.23-39). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Myrstad, Anne, Sverdrup, Toril (2012). *Legg merke til Emils fot*. I Bae, Berit(red.), Fennefoss, Anne Tove, Grindland, Berit, Jansen, Kirsten E., Johannesen, Nina, Myrstad, Anne, Sandvik, Ninni, Sverdrup, Toril(s.147-164). *Medvirkning i barnehagen, potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, Ninni. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Skram, Dag (2007). *Leik og læring i samspel, Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Solberg, Aina (2011). *Plutselig "oææh!" over alt!* (s. 18-22). I Mona Lisa Angell (red.) *Barnehagefolk 2011/3*. Oslo: Barnehageforum.
- Stern, Daniel N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wallin, Karin (1997). *Reggio Emilia og de hundrede sprog*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Nettsted:

Utdanningsdirektoratet (2009). *Alle teller mer*. Hentet 06.05.14, fra Utdanningsdirektoratet.

http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/alle_teller_mer.pdf

8 Vedlegg

1. Observasjonsskjema
2. Samtykkeskjema til foreldre om observasjoner ved småbarnsavdelinger
3. Samtykkeskjema til foreldre om videoobservasjoner