



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Hvordan kan pedagogisk leder fremme barns medvirkning, under måltider?

Av

Ma Iryn Cassey Ella-Jensen

Studentnummer: 100065

Veileder i fordypning: Per Tore Granrusten

Veileder i pedagogikk: Jon Olaf Berg

Bacheloroppgave

Hovedmodell

Fordypning: Nærmiljø, læring og ledelse

Trondheim, april 2014

KAND: 230

EMNE: BAK-1K01



Innholdsfortegnelse	2
1. Innledning	3
2. Teori	5
2.1. Medvirkningsbegrepet.....	5
2.2. De yngste barna som subjekter.....	6
2.3. Voksenrolle og ansvar.....	6
2.4. Institusjonelle rammer.....	8
2.5. Måltidet som arena for fellesskapet.....	9
2.5.1. Et lukket og åpent system for måltidsfellesskapet.....	10
2.5.2. De voksne har den sammenlenkende funksjon i måltidsfellesskapet.....	10
3. Metode	12
3.1. Hvorfor brukte jeg intervju som kvalitativ metode?.....	12
3.2. Formulering av spørsmål for intervjuguiden.....	13
3.3. Valg av informantene.....	14
3.4. Erfaringer av å være intervjuer.....	15
3.5. Etterarbeidet.....	15
4. Resultater og drøfting	17
4.1. Informantenes forståelse av de yngste barnas medvirkning.....	17
4.2. Rammer for måltidene.....	19
4.2.1. Tidsbruk, dagsrytme og plan.....	19
4.2.2. Fysisk miljø.....	19
4.2.3. Bordskikk.....	21
4.3. Informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidet i forhold til barnegruppen.....	21
4.3.1. Å arbeide med medvirkning gjennom å gi de yngste barna valg.....	22
4.3.2. Å arbeide med medvirkning gjennom å se de yngste barna som subjekter.....	22
4.3.3. Å arbeide med medvirkning gjennom aktiv deltakelse, fellesskap og samarbeid.....	23
4.4. Informantenes rolle for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til medarbeiderne.....	25
4.5. Konklusjon.....	27
5. Avslutning	30

Referanseliste

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Innledning

I min bacheloroppgave har jeg barns medvirkning som hovedtema. Mitt fokus er på hvordan de yngste barna har medvirkning i barnehagen. Med begrepet “de yngste barna” mener jeg barn som er i alderen 0 – 3 år.

Det er mange grunner til hvorfor jeg har valgt å fokusere på de yngste barna i barnehagen. For det første er det personlige grunner. Jeg har gjennom min nåværende jobb på en småbarnsavdeling utviklet en stor interesse for arbeid med de yngste. For det andre har forskning om de yngste barna i barnehagen vært mer fremtredende i nyere tid. I 2009, under den forrige regjeringen, fikk alle barna som fyller ett år rett til barnehageplass. Det forårsaket store konsekvenser for antall ettåringer og toåringer som går i barnehagen. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (SSB) har i 2012 andelen småbarn (1-2 år) med barnehageplass, sammenlignet med andre aldersgrupper, økt mest med 0,7 prosentpoeng. Nærmere 70 prosent av ettåringene i hele landet gikk i barnehage i 2012. Interesse og kunnskap om de yngste barna i barnehagen har derfor økt.

En stor utfordring er hvordan de yngste, som ikke har ennå utviklet så mye verbalt språk, kan medvirke og vise deltakelse i sin barnehagehverdag. Selv har jeg opplevd utfordringene med barns medvirkning i hverdagen i forbindelse med måltid, garderobeaktivitet, lek, utetid, samlingsstund, og så videre. I denne oppgaven ønsker jeg å ha fokus på en bestemt hendelse: måltidene i barnehagen. Jeg har valgt å fokusere på måltidene fordi måltidene har relativt fast form og rutine. Hvordan blir da de yngste barnas medvirkning i måltidene? Jeg ønsker videre å undersøke nettopp måltidet på grunn av den fellesskapsfølelsen man ofte opplever når alle er samlet rundt bordet. Hvordan blir da de yngstes barnas medvirkning i måltidsfellesskapet?

Mitt fordypningsfag, som er “nærmiljø læring og ledelse”, har større fokus på nettopp ledelsesaspektet, spesifikt en pedagogisk leders rolle. Jeg skal undersøke hvordan en pedagogisk leder fremmer barns medvirkning i måltidet. Min problemstillingen blir derfor som følger:

Hvordan arbeider pedagogisk leder i barnehagen med å fremme de yngste barnas medvirkning i barnehagen, knyttet til måltidene?

Oppgaven deles i fire seksjoner: teoriseksjon, metodeseksjon, resultat- og drøftningsseksjon, og til sist konklusjon. I teoriseksjonen gjør jeg først rede for ulike teorier som er relevante for mine funn.

Jeg diskuterer først og fremst medvirkningsbegrepet. Deretter diskuterer jeg forskjellige teorier omkring synet på de yngste barna som subjekter. Jeg skal også gjøre rede for voksenrolle og ansvar, primært rettet mot en førskolelærers rolle og hele barnehagen generelt. Jeg beskriver kort de institusjonelle rammene som kan påvirke og begrense barns medvirkning i barnehagen. Til slutt diskuterer jeg måltidet som en arena for fellesskap i barnehagen - blant annet at det kan være et lukket eller åpent system. Jeg vil her også drøfte den voksnes funksjon i måltidsfellesskapet.

I metodeseksjonen vil jeg først gjøre rede for metode som begrep. Etterpå begrunner jeg valget av intervju som min kvalitative metode. Her beskriver jeg også selve intervjuprosessen. Videre reflekterer jeg om mine erfaringer som intervjuer. Til slutt beskriver jeg etterarbeidet som jeg har gjort, det vil si transkribering og valg av rådataene som skal brukes til resultatene.

I resultat- og drøftningsseksjonen vil jeg sammenligne resultatene jeg har fått i de fire intervjuene jeg har gjennomført. Svarene skal diskuteres i lys av teoriene fra teoriseksjonen. For oversiktlighet, har jeg valgt å dele resultat- og drøftningsseksjonen i fire. Først tar jeg for meg informantenes forståelse av de yngste barnas medvirkning. Deretter nevner jeg rammene for måltidene i informantenes barnehager før jeg drøfter informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidet i forhold til barnegruppen. Til slutt drøfter jeg informantenes rolle for å fremme medvirkning i måltidet i forhold til medarbeiderne.

Helt til slutt avslutter jeg så oppgaven med en sammenfattende konklusjon.

2. Teori

Min oppgave undersøker hvordan en pedagogisk leder fremmer de yngste barnas medvirkning i måltidene. For å få en dypere forståelse om hva dette innebærer, vil jeg redegjøre for forskjellige teorier om medvirkning, om de yngste barna som subjekter, voksnes rolle og ansvar, institusjonelle rammer, og måltidet som arena for fellesskapet i barnehagen. For bedre oversiktighet deler jeg teoriseksjonen slik: Først diskuterer jeg selve medvirkningsbegrepet. Deretter gjør jeg rede for syn på de yngste barna som subjekter. Etterpå går jeg inn i de voksnes rolle og ansvar i medvirkning. Deretter diskuterer jeg de to institusjonelle rammene som regulerer barns mulighet for medvirkning. Til slutt diskuterer jeg måltidet som arena for fellesskapet. Teorien om lukket og åpent system i måltidsfellesskapet i barnehagen er sentralt. Til slutt diskuteres de voksnes sammenlenkende funksjon i måltidsfellesskapet på en småbarnsavdeling.

2.1. Medvirkningsbegrepet

Barnehageloven og rammeplanen peker på barnehagen som en samfunnsinstitusjon hvor lek, læring og demokratisk erfaring skal gi barn mulighet til deltakelse og innflytelse på eget liv i samarbeid med andre. I rammeplanen står det at “barns medvirkning i det indre liv i barnehagen kan være det første skritt for å få innsikt og deltakelse i et demokratisk samfunn” (KD, 2006/2011, s. 47). Hva menes så med “deltakelse i et demokratisk samfunn”? Det handler om at barn har rett til å bli hørt på lik linje med andre deltakere (Nina Johannessen & Ninni Sandvik, 2008, s. 24). Begrepet “deltakelse” er likevel ikke enkelt å definere, og kan forstås på mange måter. Kirsten Elisabeth Jansen skriver: “Forestillinger om barns deltakelse er ofte knyttet til det aktive og uttrykksvillige barnet, som tar kontakt og krever å bli hørt og lagt merke til... men det er forskjellig hvordan barn deltar, og hvordan vi forstår deltakelse” (Jansen, 2013, s. 57). Jansen siterer John Deweys forståelse av demokrati som ”å ha oppgaver knyttet til fellesskapets beste, vise hjelpsomhet og delta i arbeidsoppgaver” (Dewey 2005 i Jansen, 2013, s. 44).

Det har vært en viktig diskusjon om barns rett til medvirkning: individets vilje, sett i motsetning eller på bekostning av et fellesskap (Nina Johannessen & Ninni Sandvik, 2008, s. 25). Jansen framhever videre: “i et fellesskap som barnehagen må barn (og voksne) lære seg å godta at fellesskapets hensyn noen ganger går foran ens egne ønsker. Det betyr at barn skal lære seg å akseptere at ens eget handlingsrom innskrenkes til fordel for fellesskapet” (Jansen, 2013, s. 29). Ifølge Jansen er det en forskjell mellom medvirkning og selvbestemmelse. Medvirkning handler om hvordan mennesker samhandler, lytter til og respekterer hverandre i et fellesskap (Johannessen &

Sandvik, 2008, s. 27).

2.2. De yngste barna som subjekter

Medvirkning har ingen nedre aldersgrense. Barnehageloven § 1 Formål, 2. ledd understreker at medvirkning skal tilpasses barnas alder og forutsetninger. Det betyr at de yngste barna, det vil si, barna som går på småbarnsavdeling i alderen 0 – 3, har rett til medvirkning tilpasset deres alder og forutsetninger.

I de siste årene har det vært et paradigmeskifte i synet på små barn. Ifølge Berit Bae vet vi nå at de yngste barna har ferdigheter og kompetanse fra fødselen av (Bae 2005 i Jansen, 2013, s. 51). Barn er kompetente, “ferdige” individer - et menneske og subjekt på lik linje med andre. Bae bruker begrepet *anerkjennelse* og en anerkjennende væremåte som en grunnleggende holdning for likeverdighet (Bae, 1996, s. 148). Solveig Østrem hevder:

å forstå barn som subjekt betyr at vi møter dem som fullverdige mennesker med følelser, tanker og intensjoner... å bli anerkjent som subjekt betyr å kunne være en fullverdig deltaker i interaksjon med andre mennesker og inngå i en jevnbyrdig sosial relasjon (Østrem 2012 i Jansen, 2013, s. 51).

I tillegg sier Johannessen og Sandvik: “Det å møte den andre som subjekt innebærer å anerkjenne individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden. Det er den som eier opplevelsen, som best vet hvordan den føles, også når man er under tre år og ikke kan artikulere den” (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 37). At barn er subjekter betyr at de skal “få sette sine egne spor”. Når man setter sine egne spor i omgivelsene, erfarer man at man er noen, man erfarer at det nytter, at man kan gjøre noe med sin egen situasjon, sitt eget liv... småbarna trenger i høyeste grad å kjenne potensialet i egne krefter, egne lyster og eget mot. (Sandvik, 2006, s. 20-21).

2.3. Voksenrolle og ansvar

Medvirkning er en utfordring for de voksne som jobber med de yngste. Ifølge Sandvik: “De voksnes evne til å fange opp barnas kroppslige og verbale uttrykk, prøve å tolke dem med et godt blikk, og svare på uttrykkene på en tydelig og ansvarlig måte er avgjørende for små barns medvirkning” (Sandvik, 2006, s. 20). Det handler om å ha en førskolelærer som er vår for det som skjer i øyeblikket, og trener seg på å utforske det småbarns blikk og pekefinger gjør oppmerksom på (Sandvik, 2006, s. 21). Ansvaret ligger hos de voksne, og ikke barna. En voksen som barnet kan bli godt kjent med har en stor betydning for barnets deltakelse i barnehagehverdagen. Videre nevner

Nina Winger og Ellen Os: “barns individuell kontakt med voksne som er sensitive og lydhøre for det enkelte barns signaler og som gir raske og adekvate svar i forhold til barnas behov, fører til at barna utvikler trygge tilknytningsforhold til barnehagepersonalet (Winger & Os, 2010, s. 73). Tilknytning til en voksen har blitt sett på som grunnleggende for barnas utviklingsmuligheter og deltakelse i gruppelivet. Gjennom barnets tilknytning til den voksne, blir det lettere for den voksne og de andre rundt seg å tolke og forstå det enkelte barnets måter å kommunisere på (Sandvik, 2006, s. 19).

Barns medvirkning blir ekstra utfordrende hos de yngste barna i forhold til de eldre barna ettersom de yngste er “avhengige og prisgitt voksnes forståelser, bestemmelser og handlinger. De yngste behersker ofte ikke det verbale språket fullt ut, men kommuniserer og ytrer seg hovedsakelig kroppslig. Dermed kan deres ord og oppfatninger blir oversett og ikke forstått”. (Jansen, 2013, s. 13). “Det krever at man legger merke til, fortolker og responderer på kroppslige uttrykk, selv om uttrykkene er fjernt fra de voksnes kommunikasjonsmåter” (Sandvik, 2007, s. 32). Det handler om voksne som har en anerkjennende væremåte, hvor de voksne gir barna rett til sin egen opplevelse.

En annen utfordring for førskolelæreren er hvordan man skal balansere det enkelte barnets innspill og opplevelser opp mot fellesskapets. Som Sandvik understreker:

det handler om å gjøre noe sammen, noe som fører til noe, noe som ikke hadde blitt akkurat slik uten det enkelte barns medvirkning. Ansvar for at dette blir virkeliggjort, ligger hos den voksne og hos førskolelæreren spesielt, ikke hos barnet (Sandvik, 2007, s. 29).

Sandvik framhever de voksnes ansvar og påpeker betydningen av refleksjon (Larsen 2008 i Sandvik, 2008, s. 28). Hun ber de voksne om å være kritisk i sitt arbeid med de yngste. De voksne er alltid i en maktposisjon i forholdet til barn. Som diskutert tidligere i 2.1. Medvirkningsbegrepet, blir dette tydeligere når en voksen arbeider med de yngste. Som Johannessen og Sandvik påpeker:

hvordan vi møter barn, om vi evner å se barn som subjekt, og hvordan vår oppmerksom på egen makt i forhold til barn påvirker barns mulighet til medvirkning, å uttrykke seg og bli hørt, blir viktige utgangspunkt for refleksjoner i personalgruppa når vi vil jobbe med at barn skal få den retten og muligheten til medvirkning som de har krav på (Johannessen & Sandvik, 2008, s. 35).

Avsnittet over handler kort og godt om at de voksne skal være reflekterende. “Vissheten om de voksnes makt, koblet sammen med usikkerheten knyttet til vår forståelse av små barn, bør gjøre enhver barnehageansatt ydmyk og alvorlig” (Sandvik, 2006, s.11). Sandvik (2006) og Johannessen

og Sandvik (2008) understreker at hele personalet skal arbeide bevisst for barns medvirkningsrett.

Ifølge Kristin Rydjord Tholin kan styreren og førskolelærernes veiledning av resten av personalgruppen være en metode for bevisstgjøring og endring av holdninger og handlinger (Tholin, 2008, s. 143). I Magritt Lundestads undersøkelse om førskolelærernes varierte oppgaver, forteller en førskolelærer i undersøkelsen at veiledning gjennom refleksjon er en “kjempegod måte å se selv på”. Ved å reflektere blir man mer bevisst sitt eget faglige arbeid, som i samspillsprosesser med barna. (Lundestad, 2012, s. 68). Kjetil Børhaug, Ingrid Helgøy, Anne Homme, Dag Øyvind Lotsberg og Kari Ludvigsen har gjort en undersøkelse om hvordan barnehager i Østfold arbeider med bevisstgjøring av medvirkningsretten. Undersøkelsen viste at barnehagene stort sett arbeidet med barns medvirkning slik de jobbet med utvikling generelt - “gjennom planleggingsdager og diskusjoner og gjennom å dra på ulike kurs som kom på markedet når temaet ble aktuelt” (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011, s. 70). I undersøkelsen viste flere informanter til et kurs med en bestemt kursholder som drev et konsulentfirma. Informantene fortalte at på dette kurset hadde de fått en modell på hvordan de kunne arbeide konkret med barns medvirkning.

2.4. Institusjonelle rammer

Ifølge Jansen kan institusjonelle rammer åpne eller lukke for barn som deltakere i barnehagen (Jansen, 2013, s. 134). Personalet iscenesetter ritualer og kunngjør autorativt hva det betyr å være barnehagebarn i disse rammene. Jansen skriver: “Å være barnehagebarn innebærer å være en som etter hvert vet når man skal spise, hvor våte klær skal legges, hvordan man skal delta i samlingsstunden, hvordan måltidene forløper, osv.” (Jansen, 2013, s. 134). Personalet lager rutiner for hverdagen i barnehagen som er rammer for det som foregår der. Jansen skriver videre at “Det forventes av barn at de skal inngå i disse rammene” (Jansen, 2013, s. 134) og Jansen nevner også at gjennom de institusjonelle rammene reguleres barns muligheter til å medvirke og påvirke: “Å regulere betyr at noe blir bestemt eller definert, noe som angir begrensninger, men også muligheter” (Jansen, 2013, s. 134).

Jansen beskriver videre forskjellen mellom vide rammer og snevre rammer: “Hvis rammene er vide, kan barn bidra og være deltakere ut fra egne perspektiv. Hvis rammene er snevre, må barna tilpasse seg og får lite innflytelse både på det som foregår og på rammene” (Jansen, 2013, s. 134).

I tillegg deler Jansen institusjonelle rammer i to: “tidsbruk, dagsrytme og plan” og “fysisk miljø,

materielle og tilrettelegging”. I forbindelse med bruk av tid, dagsrytme og plan framhever Jansen at det som foregår skjer ut fra et dagsprogram som man følger. Dagsplaner lages ofte ut fra klokketimer men barn har ikke samme forståelse av tid som voksne. Jansen skriver: “Dagsrytmen og planen bestemmer hva som skal foregå når, hvem som skal være med, hvor dette skal skje, og hvor mye tid man skal bruke på dette” (Jansen, 2013, s. 135). Som i forbindelse med vide rammer, forklarer Jansen at svakere regulering av tid åpner for at barna kan fordype seg i aktivitetene, ikke bli avbrutt og at de får tid til å utforske og til å undersøke: “Oppdelingen av tiden knyttet til rutiner og aktiviteter vil i stor grad regulere barns mulighet til å være subjekter” (Jansen, 2013, s. 135). Dette er et viktig drøftingstema for personalets felles refleksjon – hvordan tid og tidsbruk er rammer og vilkår for læring og utvikling i barnehagen (Taguchi i Jansen, 2013, s. 136).

På samme måte som “tidsbruk, dagsrytme og plan” er regulerende faktorer, er det fysiske miljøet en betingelse for barns kroppslige erfaringer og muligheter. Jansen skriver: “Med det fysiske menes både arkitektur, design, materiell, møbler, leker og utstyr, samt måten dette settes sammen og organiseres på i forhold til hverandre” (Jansen, 2013, s. 136). Jansen beskriver videre at måten rom er organisert på og hvilket utstyr som finnes, påvirker hvordan de voksnes makt manifesterer seg: “Vi inntar rommene, inntar de posisjoner som rommene gir oss, og samtidig posisjonerer oss” (Jansen, 2013, s. 136). Jansen nevner et eksempel: måltidet i barnehagen og hvordan det er fysisk organisert, gjennom bordplassering, og faste plasser for barna og personalet. “Rom inneholder koder, som betyr at det som finnes der og utformingen, gir beskjed om hva som kan foregå” (Jansen, 2013, s. 136). Rommet regulerer barns posisjoner og selvdanning – gjennom kroppsliggjorte erfaringer i dette rommet. Rom og fysisk miljø utgjør betingelser og kontekster for subjektskaping. Videre beskriver Jansen konsekvensene av rom og fysisk miljø som regulering:

Fordi kroppslige erfaringer og kroppsspråk er grunnleggende for de yngste barnas deltakelse, blir de kanskje ekstra utsatt for de fysiske rammenes begrensning. Det fysiske miljøet, materialer og tidsrammer kan åpne opp for det kreative, det skapende og det utforskende, som er kjennetegn på mange barns aktivitet. Men det kan også bli en begrensning, slik at de yngstes måte å kommunisere og handle på, ikke får rom (Jansen, 2013, s. 139).

2.5. Måltidet som arena for fellesskap

Berit Tofteland trekker frem det sosiale aspektet av måltidet: “Måltidet i barnehagen ivaretar på en konkret måte ett av barnehagens samfunnsmandat med å støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet skal ivaretas” (KD 2006 i Tofteland, 2012, s. 59). Hun hevder at det er et spenningsforhold i måltidet hvor individuelle ønsker og behov skal tilpasses andre for å kunne delta i fellesskapet. Ifølge Gustafsson: “fellesskapet og det som skjer i møtet mellom deltakerne i et måltid, påvirker også den enkeltes helhetsopplevelse av måltidet” (Gustafsson 2004 i

Tofteland, 2012, s. 60).

Tofteland diskuterer videre hva som kjennetegner det norske måltidsmønster. Hun hevder at det norske måltidsmønsteret er en "insitusjonalisert aktivitet" med bestemte strukturer. Det er en institusjonalisert aktivitet preget av konvensjoner, rutiner, forpliktelser og statussystemer som forteller noe om homogene måter å være deltaker på (Gulløv 2004 i Tofteland, 2012, s. 60). De normene som skaper strukturer i måltidsfellesskapet kalles bordskikk. Bordskikk gir føringer for felles forventninger til hva måltidsdeltakerne bør, skal og kan gjøre eller ikke kan gjøre. Intensjonen med bordskikk er å skape vilkår for et homogent fellesskap med en felles identitet, "vi" (Tofteland, 2012, s. 60).

2.5.1. Lukket og åpent system med måltidsfellesskapet

Berit Tofteland bruker teorien om *lukket og åpent system* for å redegjøre for måltidsfellesskapet på en småbarnsavdeling i barnehagen.

Tofteland beskriver måltidsfellesskapet som et lukket system: "Når intensjonen med bordskikk og andre måltidsstrukturer er å kontrollere og skape orden og unisone måter å være deltaker på, kan måltidsfellesskapet forstås som et lukket system" (Tofteland, 2012, s. 67). Dersom måltidsfellesskapet forstås som et lukket system, vil det å miste rammen kunne innebære at fellesskapet kommer i ubalanse og uorden. I et lukket system blir det viktig å opprettholde rammene fordi de skaper orden og balanse. "Et lukket system vil forsøke å hindre at dette oppstår, eller minimalisere det når det oppstår" (Doll 2008 i Tofteland, 2012, s. 68). Et godt eksempel er det Tofteland kaller for "alle-vil situasjoner" - når et barn eller en voksen bryter måltidsstrukturene, så blir det en innforståthet at alle barna vil kunne komme til å gjøre det samme (Tofteland, 2012, s. 58). Synet blir da at alle-vil situasjoner "ødelegger måltidsfellesskapet". Av den grunn forsøker de voksne å opprettholde rammene for orden og balanse.

I motsetning til et lukket system er et åpent system komplekst og befinner seg i den andre enden av skalaen, noe Tofteland kaller kanten av kaos: "Når noe plutselig oppstår og skaper ubalanse i strukturene i et åpent system, vil de kunne føre til at hele systemet kan komme til å *endre seg*" (Tofteland, 2012, s. 68). Fellesskapet går imidlertid ikke i stykker, men tilpasser seg nye strukturer. Det kan føre til at hele systemet endrer seg til et høyere nivå (Horn 2008 i Tofteland, 2012, s. 68). Videre hevder Tofteland at "når åpne systemer endrer seg som følge av ubalansen og en ny orden

oppstår vil dette kunne erstatte behovet for kontroll”. (Tofteland, 2012, s. 68).

2.5.2. De voksne har den sammenlenkende funksjon i måltidsfellesskapet

Ifølge Ahlmann i Anne Tove Fennefoss og Kirsten E Jansen skal måltider ikke “unnagjøres” så raskt og effektiv som mulig: “Personalet skal vektlegge styrking av fellesskapet, dyrke samtalen og ha som mål å hjelpe barna frem til å kunne selv. Når barn blir passive mottakere av voksnes hjelp, kan dette føre til innlært hjelpeløshet ved at barna lærer seg å ikke kunne noe” (Ahlmann 2006 i Fennefoss & Jansen, 2008, s. 48). Winger og Os, som har gjort en undersøkelse av barnehagene i Østfold, beskriver hvordan måltidene organiseres i barnehagene de har observert. De beskriver:

Måltidene i våre barnehager var et felles samlingspunkt der barn og voksne var samlet rundt ett eller flere bord. Samtaler som involverer alle barna kan være en utfordring, særlig når bordene er store. Slike samtaler krever felles fokus. Felles fokus oppnås ved at en voksen griper fatt i noe et av barna sier eller gjør, eller ved at de voksne selv tar initiativ. Noen ganger handler det om hva barna har på maten, andre ganger om bilder som henger på veggen. Når mange barn er involvert i samtale er de voksne ofte mellomledd og tar opp barnas bidrag og kommenterer dem. De voksne får en *sammenlenkende funksjon* (Winger & Os, 2010, s. 68).

Winger og Os beskriver videre at noen ganger kan det være vanskelig for de voksne å samle fokus. Gjennom sine observasjoner fant de ut at de voksne blir utfordret til å balansere mellom å administrere maten, føre samtaler og fordele sin oppmerksomhet på en måte som sikrer at alle barna blir møtt, samtidig som gruppefellesskapet får blomstre (Winger & Os, 2010, s. 69).

3. Metode

Hvert forskningsprosjekt eller hver undersøkelse skal ha et metodologisk valg. Men hva er metode? Ifølge Asbjørn Johanessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen dreier metode seg om “hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres” (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 29). De skriver så videre at formålet med en metode skal være “å samle inn, analysere og tolke data og dette er en sentral del av empirisk forskning” (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 29). Undersøkelsen skal ha en metode som er kvantitativ, kvalitativ eller begge deler. Kort sagt betyr *kvanitativ* “det som angår mengde eller graden” (Gunvor Løkken & Frode Søbstad, 1995, s. 33). Kvantitative metoder starter med spørsmål som: Hvor mye? Hvor godt? Forskeren er opptatt av å kartlegge utbredelse. Spørreundersøkelser er et eksempel på en kvantitativ metode.

Begrepet *kvalitativ* betyr “verdi”. Ifølge Løkken og Søbstad er kvalitative metoder “helhetsorientert”. “Forskeren vil prøve å se sammenhenger, få tak i totaliteten og velger et holistisk perspektiv” (Løkken & Søbstad, 1995, s. 33). Et kjennetegn på kvalitative metoder er at forskeren forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer – betegnet som *informanter*. Noen eksempler på kvalitative metoder er intervju, gruppesamtale, observasjon, etc. I min oppgave har jeg valgt å bruke intervju som kvalitativ metode. Jeg har intervjuet fire pedagogiske ledere som i dag jobber på småbarnsavdeling. De fire informantene betegner jeg som informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Observasjon som kvalitativ metode har jeg ikke valgt på grunn av mangel på tid. Jeg skal nå begrunne hvorfor jeg valgte intervju som min metode for undersøkelsen.

3.1. Hvorfor brukte jeg intervju som kvalitativ metode?

I min oppgave ønsker jeg å undersøke en pedagogisk leders arbeid med de yngste barnas medvirkning på avdelingen, knyttet til måltidene. Det er av stor betydning at jeg går inn på en pedagogisk leders egne erfaringer og virkelighetsoppfatninger om medvirkning rundt måltidet. Samtidig ønsker jeg å ha fokus på en pedagogisk leders tanker og meninger om hvordan vedkommende fremmer medvirkning til medarbeiderne sine. Det er derfor jeg har valgt intervju som metode. Kvalitative intervjuer gir større frihet for informanten til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater: “Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet” (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 136). Johanessen, Tufte og Christoffersen beskriver videre at ved åpne intervjuer kan forskeren be informanten fortelle historier om hendelser og situasjoner som har skjedd i livet til vedkommende (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 137). I utgangspunktet

er dette mitt mål – at informantene skal fortelle historier om opplevelser, hendelser eller erfaringer som er relevante for min problemstilling.

Ifølge Johanessen, Tufte og Christoffersen kan det kvalitative intervjuet være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 137). Et kvalitativt intervju kan være ustrukturert, delvis strukturert eller strukturert. Et ustrukturert intervju er uformelt, har åpne spørsmål der forskeren på forhånd har et gitt tema, men spørsmålene tilpasses den enkelte intervjusituasjonen. I et semistrukturert eller delvis strukturert intervju har forskeren “en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres” (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 137). Til slutt er i et strukturert intervju både tema og spørsmål fastlagt og har faste svaralternativer som forskeren krysser av for. Som sagt var mitt mål for undersøkelsen er å finne ut informantenes tanker og meninger om temaet jeg hadde valgt. Informasjonen jeg fikk fra informantene skulle imidlertid være relevante for min problemstilling. Det var derfor viktig for meg å bruke en intervjuguide for å få en viss ramme for intervjuet. I tillegg ble det enklere for meg å sammenligne svarene fra informantene gjennom bruk av intervjuguiden. Som Løkken og Søbstad beskriver om intervjuguiden: “En intervjuguide inneholder som oftest en liste med spørsmål eller temaer som en ønsker å ta opp i intervjuet. Disse er uttenkt på forhånd, og dermed kan en intervjuguide betraktes som en ramme for samtalen” (Løkken & Søbstad, 1995, s. 121). Det var imidlertid viktig at informantene fikk snakke fritt om temaet, uten at jeg gav faste svaralternativer. Intervjuene skulle være så flytende som mulig. Jeg kan derfor si at jeg valgte å ha et delvis strukturert intervju. Jeg laget en overordnet intervjuguide som utgangspunktet for intervjuet men hadde som mål å tilpasse meg informantenes initiativ og svar.

3.2. Formulering av spørsmål for intervjuguide

Løkken og Søbstad skriver: “Mange vil hevde at det å formulere spørsmålene er noe av det vanskeligste ved et intervju” (Løkken & Søbstad, 1995, s. 125). Dette opplevde jeg da jeg begynte med formulering av spørsmål for min intervjuguide. Prosessen var tidkrevende. Først skulle jeg finne ut hvilke spørsmål som var viktige å ha i min intervjuguide. Veilederne mine anbefalte at jeg burde lese teori relatert til temaet jeg hadde valgt slik at jeg fikk idéer eller tanker om hvordan jeg skulle gå frem omkring formulering av spørsmål. Det var viktig at jeg fikk reflektere over hvordan spørsmålene var formulert. Jeg brukte Løkken og Søbstads (1995) bok *Observasjon og intervju i barnehagen* som grunnlag for refleksjon av spørsmålene. De understreket betydningen av at spørsmålene skulle være knyttet til problemstillingene.

Ifølge Løkken og Søbstad må en intervjuguide være tilpasset en fleksibel situasjon. Informanten må kunne stå fritt til for eksempel å endre på rekkefølgen av spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål eller klargjøre utsagn fra intervjupersonen. “Både intervjueren og den som intervjues, får anledning til å vinkle samtalen ut fra egne perspektiver” (Løkken & Søbstad, 1995, s. 121). For at intervjuguiden skulle være fleksibel, bestemte jeg meg for å bruke bare nøkkelord som underpunkter eller oppfølgingsspørsmål.

Løkken og Søbstad understreker viktigheten av å formulere spørsmålene forsiktig gjennom bruk av formuleringer som for eksempel “Kan du fortelle meg litt om...” eller “Kan du si meg hva du bruker å gjøre når du kommer til...” (Løkken & Søbstad, 1995, s. 126). Jeg prøvde å formulere spørsmålene slik at jeg fikk undersøkt informantenes erfaringer eller virkelighetsoppfatninger. Jeg brukte spørsmål som begynte med “hva legger du til...” “hva tenker du om...”, osv. Jeg unngikk spørsmål som begynte med “hvorfor”. Som Løkken og Søbstad beskriver kan disse lett føre til intellektualisert intervju. Da jeg begynte å formulere spørsmålet “Hvordan vil du definere begrepet...” mente en av veilederne mine at jeg stilte et typisk muntlig-eksamen-spørsmål. Derfor måtte jeg omformulere spørsmålet slik som ble anbefalt. Jeg prøvde også å unngå ledende spørsmål. Jeg formulerte spørsmålene slik at de ble åpne spørsmål uten at jeg forventet et bestemt svar. “Spørsmålene må utformes slik at de ikke fører svarene i bestemte retninger. Blant annet handler det om å unngå forhåndsantagelser” (Løkken & Søbstad, 1995, s. 126). Da jeg skrev intervjuguiden valgte jeg å ha tre hovedkategorier slik at intervjuet ble oversiktlig for meg. Jeg delte intervjuguiden slik: 1) informantens forståelse av medvirkningsbegrepet, 2) informantens erfaringer i måltidene og 3) personalledelse, det vil si informantens rolle for å fremme medvirkning i måltidene på avdelingen. Som nevnt hadde hvert spørsmål underpunkter eller oppfølgingsspørsmål (se vedlegg1).

3.3. Valg av informantene

Siden min problemstilling omhandlet en pedagogisk leders arbeid med de yngste barnas medvirkning knyttet til måltidene, var det en selvfølge å intervjuer pedagogiske ledere som jobber med de yngste barna i barnehagen. Jeg fikk intervjuer fire pedagogiske ledere som i dag jobber på småbarnsavdeling.

Først valgte jeg å intervjuer to pedagogiske ledere fra min arbeidsplass: informant 1 og 2. Informant 1 jobber 100% på småbarnsavdelingen på arbeidsplassen min. Hun har to assistenter som jobber med henne på avdelingen. Informant 2 jobber 80% på storbarnsavdelingen på arbeidsplassen men

har en fast 20% stilling på en småbarnsavdeling i en annen kommune. Hun har tre medarbeidere som jobber med henne, en av dem er en konstituert pedagogisk leder (når informant 2 er ikke tilstede), i tillegg til to assistenter. Jeg har også valgt å intervju min tidligere praksislærer. Hun jobber 80% på en småbarnsavdeling. Hun ble derfor informant 3. Hun har to medarbeidere som jobber med henne – en assistent, og en førskolelærer. Til sist valgte jeg en pedagogisk leder i en nabobarnehage (i nærheten av hvor jeg bor) som ble informant 4. Hun jobber 100% på småbarnsavdelingen på sin arbeidsplass. Hun har tre medarbeidere: to assistenter, en med 100% stilling og den andre med 50% stilling, og en førskolelærer i 50% stilling.

Jeg jobber på en småbarnsavdeling og kunne velge min egen pedagogisk leder som informant men valgte å ikke gjøre det. Jeg ville skille mellom jobb og studier. Dessuten mente jeg at noen spørsmål kunne handle om vårt arbeidsforhold - noe som jeg ikke ønsket å ta for meg i min oppgave.

3.4. Erfaringer av å være intervjuer

Jeg brukte lydbåndopptaker og en skrivebok under de fire intervjuene jeg gjennomførte. Det er en fordel å bruke lydbåndopptaker. Ifølge Løkken og Søbstad kan intervjusituasjonen blir bedre fordi intervjueren kan konsentrere seg om å stille gode spørsmål, lytte ordentlig til svarene, ha blikkontakt og på den måten også se hva som skjer av ikke-verbal kommunikasjon underveis (Løkken & Søbstad, 1995, s. 128). Gjennom hele intervjuprosessen prøvde jeg å være nøytral. Jeg avbrøt ikke informantene. Jeg la ikke mine egne erfaringer til informantenes erfaringer, lyttet forsiktig og skrev ned viktige ord som ble sagt. For meg var det viktig å skrive ned stikkord. Det ga meg utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål. Gjennom å lytte forsiktig og samtidig skrive ned det som ble sagt, fant jeg ut hva jeg ønsket informantene skulle utdype mer om. Det kunne være noe interessant som kanskje ikke sto i min intervjuguide men som likevel var veldig relevant for min problemstilling. Dermed ble intervjuene ryddig og organisert.

Johannessen, Tufte og Christoffersen beskriver intervju som en treningssak (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 144). Jeg mente at jeg ble bedre og bedre for hvert intervju. Etter det andre intervjuet var det enklere for meg å lytte til og komme med oppfølging til det som ble sagt.

3.5 Etterarbeidet

“Tiden rett etter intervjuet er kritisk fordi forskeren sitter igjen med mange inntrykk” (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 148). Gjennom å skrive mine egne observasjoner rett etter et

gjennomført intervju, fikk jeg sortere inntrykkene jeg opplevde for hvert intervju. Det viste seg å være en god idé av mange grunner. Først av alt kunne jeg evaluere et gjennomført intervju. Jeg tenkte over måten jeg stilte spørsmålene på. Jeg fikk reflektert over, for eksempel, en informants svar. Fant jeg ut det jeg ville med intervjuet? Var svarene tilstrekkelige til å svare på min problemstilling? Var det noen mangelfull informasjon som jeg måtte be informanten om å avklare? Gjennom å skrive ned mine observasjoner, fikk jeg også vurdert meg selv som intervjuer. For eksempel om hvordan jeg formulerte mine spørsmål, om jeg ga tilbakemelding eller respons til informanten, etc.

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen kan man velge om man "skal skrive ned hele intervjuet ordrett eller velge ut de delene av intervjuet som er relevante" (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 147). Jeg valgte å skrive ned de fire intervjuene ordrett. Jeg opplevde det som tidkrevende. Et halvtimes intervju for meg tok tre timer å transkribere, så totalt ble det 12 timers transkribering for fire intervjuer. Det var imidlertid enklere for meg å sammenligne og drøfte resultatene gjennom å skrive ned data ordrett. Jeg kunne bare lese igjennom samtalene og trengte ikke å spole lydbåndopptaket tilbake hvis det var noe uklart i en samtale.

Etterpå begynte jeg å lese gjennom rådataene og å skrive oppgaven. I prosessen fant jeg ut at min problemstilling omhandlet fire kategorier/hovedspørsmål, og ikke tre. I spørsmål om "erfaringer med måltidene på avdelingen" begynte informantene å fortelle meg både om rammene i måltidene og deres arbeid med medvirkning. Derfor bestemte jeg at seksjon 4 (resultater og drøfting) skulle bli delt i: 1) informantenes forståelse om de yngste barnas medvirkning, 2) rammer ved måltidene, 3) informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til barnegruppen, og 4) informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til medarbeiderne. I seksjon 4 henger dermed resultatene sammen og belyser samtidig min problemstilling.

4. Resultater og Drøfting

Denne seksjonen deles, som nevnt før, i fire. Først sammenligner jeg hva de fire informantene hadde å si om de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Etterpå diskuteres de forskjellige rammene som er tilstede i barnehagenes måltid. Deretter sammenlignes og drøftes informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til barnegruppen de har. Til sist drøftes hvordan informantene arbeider for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til medarbeiderne sine.

4.1. Informantenes forståelse om de yngste barnas medvirkning

I min undersøkelse har jeg funnet ut hva informantenes syn er på de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Informant 1 beskriver medvirkning som å få de yngste barna til å innvirke på sin hverdag. Dog innen gitte rammer og innenfor sine forutsetninger og sin alder, noe som også er i trad med Barnehageloven og rammeplanen.

For informant 1 handler medvirkning om å være sensitiv for barns behov, slik som Winger og Os (2010) påpeker. For informantene i min undersøkelse handler medvirkning om å se barna som subjekter. For både informant 2 og 4 handler medvirkning om at barn skal bli sett og hørt. Informant 4 sa: “for de yngste barna så tenker jeg at det e både de ytringene de kommer med og at de skal få lov å på en måte å bli hørt. Men at då skal de få forklaring og bekreftelse på ønsket sitt på en måte”. I tillegg understreker informant 4 at barna må bli tatt på alvor. Informant 4 ønsker å se barnas perspektiv på best mulig måte. Informant 3 nevner imidlertid betydningen av å se barn som subjekt, som et medmenneske. Jeg mener at informantene deler en nokså felles forståelse av de yngste barnas medvirkning. Medvirkning er når barn blir sett og hørt, blir tatt på alvor, og når de voksne ser dem som subjekter. Barn som anses som medmennesker med følelser, intensjoner og tanker. Informantene anerkjenner barns rett til å eie sine egne opplevelser, slik som Johannessen og Sandvik understreker (2008).

Informant 3 mener først og fremst at medvirkning handler om demokrati og fellesskap i barnehagen. Det er imidlertid viktig å understreke at informantene forholder seg til Barnehageloven 1, Formal, 2. ledd hvor medvirkning skal tilpasse barnas alder og forutsetninger. Informant 3 mener for eksempel at “barn skal få medvirke på sitt eget nivå” og informant 1 mener at “barn skal få medvirke innenfor sine egne forutsetninger”.

Noen av informantene mener at barn skal ha reelt valg som individer. Gjennom å ha reelt valg kan barn få lov å “sette sine egne spor”, slik som Sandvik (2006) framhever. De yngste kan oppleve at de kan gjøre noe med sin egen hverdag og med sitt eget liv. Som informant 2 nevner at det er et mål å gi barna den “jeg-følelsen” hvor de føler at de bidrar med noe.

I tillegg understreker informant 2 at medvirkning handler om at barna skal lære å være selvstendige individer. Selv i en ung alder skal barna få oppgaver og ansvar der barna kan i høyeste grad kjenne potensialet i egne krefter, egne lyster og eget mot (Sandvik 2006).

To informanter mener at barna skal få være med å avgjøre ting. Jeg stiller meg imidlertid kritisk til at barna skal “få være med å avgjøre ting”. Hvor mye skal barn egentlig avgjøre med de voksne? Det er, som Jansen (2013) påpeker, en forskjell mellom medvirkning og selvbestemmelse.

Informant 4 mener imidlertid at medvirkning handler om at barna “skal bli møtt”. Ifølge Informant 4 :

Medvirkning for meg er ikkje nødvendigvis at det alltid skal gå sånn som de vil. For det kan ikkje alltid passe. Men at de får en bekreftelse på at ja, jeg ser at du vil male nå eller... men akkurat nå så kan vi ikkje gjøre det. Det må vi ta enten seinere eller en ann dag... at de ihvertfall blir møtt.

Eksempelet ovenfor viser informant 4s evne til å bekrefte barnets ønske: det å male. Informant 4s intensjon er å møte barnet på en anerkjennende væremåte slik som Bae (1996) skriver. Jeg mener at eksempelet ovenfor viser barns medvirkning i en barnehagehverdag. Hun skiller mellom selvbestemmelse og medvirkning, slik som Jansen (2013) påpeker.

Informantene har felles syn på deres rolle i de yngste barnas medvirkning. Alle fire understreker at de voksne må lytte og se barna. De yngste barnas kroppslige og non-verbale språk skal møttes med anerkjennelse.

Informantene nevner også utfordringer med å tolke de yngste barnas uttrykk. Som informant 4 sier: “...noen barn kan være tydelige og lett å skjønne mens andre barn skal man jobbe mer for å finne ut hva de prøver å si”. Ifølge informanten føler man ydmykhet for den jobben man har med dem.

Gjennom å bli bedre kjent med barn mener to av informantene at de kan bedre tolke barnets uttrykk og intensjon. Dette er i samsvar med Sandvik (2006) og Winger og Os (2010) som mener at gjennom å bli godt kjent med barnet kan den voksne kjenne barnets måter å kommunisere med de

yngste på.

4.2. Rammer ved måltidene

Basert på Jansens (2013) tolkning av de institusjonelle rammene i barnehagen skal jeg nå prøve å sammenligne de forskjellige rammene ved informantenes måltid. Jeg mener at rammene i måltidet må diskuteres for å få en dypere forståelse for hvordan informantene arbeider med medvirkning med disse rammene på plass.

4.2.1. Tidsbruk, dagsrytme og plan

Informantene beskriver dagsrytmen i barnehagen. Det er frokost, lunsj og frukttid. Tre av barnehagene har matpakke/matboks ordning hvor barna spiser fra matpakken, som foreldrene har laget, til frokost og ofte til frukttid. Barnehagen til informant 1 har smøremåltider, det vil si, at barna spiser mat som personalet har laget i barnehagen. Informant 4 nevner en “fredagsfrokost” ordning hvor barna får mat servert i barnehagen. Personalet i denne barnehagen dekker bordet med hjemmebakte rundstykker, kokt egg, syltetøy og annet pålegg. Ofte begynner frokosten rundt kl. 8 – 8:30 og varer cirka en halv time.

Til lunsj har barnehagene til informantene smørelunsj. De har både knekkebrød og brødskeive til lunsj. De har forskjellig utvalg av pålegg. Informant 3s barnehage har en felleslunsjordning. Informant 3 forteller: “Åsså har vi felleslunsj på fredager. Da har vi begynt med at søsken får lov å sitte sammen. Og at de kan hjelpe hverandre”. Dette vil si at barna fra de tre avdelingene spiser sammen. Informant 1 og 2 beskriver varm mat i deres barnehager. Informant 1s barnehage har varm mat cirka en gang i uken, mens ifølge informant 2 har barnehagen deres varm mat to ganger i uken - hver mandag og torsdag. Alle informantene sier at lunsjmåltidet kan begynne på forskjellige tidspunkt, avhengig av barnas dagsform.

I forbindelse med frukten forteller informantene at barna spiser frukt som personalet har skjært opp. Tre av informantene sier at de har matboks i tillegg til frukt. Informant 1 og 2 sier at de har yoghurt istedet for frukt en gang i uken. Frukt begynner mellom kl. 14 og 14.30 og varer cirka en halv time.

4.2.2. Fysisk miljø

Informantene forteller om hvordan rommet er fysisk organisert i deres barnehager, hvordan bordet er plassert, hvordan stolene ser ut og om det er faste plasser for barna og voksne.

Ifølge informantene er spisebordet plassert i midten av hovedrommet. De har ikke et separat spiserom for måltidene. I tillegg sier de fire informantene at både barn og voksne sitter ved et langbord. De forteller at de voksne ofte er delt og plassert mellom de yngste barna som trenger hjelp i forbindelse med måltidene. Det vil si at voksne sitter ved siden av barna som skal mates - barn som ofte spiser grøt eller glassmat. Noen informanter har noenlunde faste plasser mens informant 2 sier at de ikke har faste plasser i deres barnehage.

En del av de fysiske rammene er stolene selv. I min undersøkelse har jeg spurt informantene om hvordan stolene ser ut. To av informantene nevner at de bruker tripp-trapp stoler, mens de andre to informantene nevner at de bruker en annen type stol som ligner på tripp-trapp stoler. Det som er vanlige med tripp-trapp stoler er høyden. Ettåringene trenger hjelp for å komme seg opp på disse stolene, mens toåringene ofte klarer å klatre opp stolen selv. Man kan sette bøylor og/eller seler på en tripp-trappstol. Da jeg spurte informantene om de brukte bøylor og/eller seler på stolene fikk jeg varierende svar. Informant 1 nevner at de bruker bøylor og seler i barnehagen. Hun sier:

det handler ikkje om å på en måte tjore de fast og binde de. Det handler om på en måte å sette rammer for å sitte i stolen sjøl. Det har vi gjerne nevnt til foreldrene at derfor gjør vi det. Det har vi bare fått god respons på.

Informant 2 forteller at de bruker bøylor men ikke seler i deres barnehage fordi det er forbudt å bruke seler i den andre kommunen hun arbeider i. Hun forklarer at det er en fysisk måte å tvinge barna til å sitte på. Informant 3 nevner imidlertid at de har noen stoler med bøylor på, og noen som sitter uten. Ifølge informant 3:

Så du kan si de som sitter bøylestol, de sitter noe fint. Men de som sitter uten, de skal ikkje stå, åsså de skal ikkje stå på stolen og kravle på stolen sant. De skal helst sitte for det er veldig lett å gli ned de tripp-trappstolene.

Informant 4 nevner at de bare bruker seler på barna som ikke klarer å sitte oppreist i ryggen. De bruker ikke bøylor på grunn av stolene de har. Informant 4 sier at bøylen skaper for mye avstand mellom barna og bordet. I tillegg understreker informant 4 at seler kun er for barnets sikkerhet og ikke for at de skal sitte mest mulig i ro for deres del. Sikkerheten er til for at barna ikke skal dette ned.

Noen informanter tenker på barns sikkerhet. Ofte er det ettåringene som bruker bøylor og/eller seler i barnehagene deres. Samtidig kan bøylor og seler også begrense barns mulighet til å uttrykke seg, slik som Jansen (2013) hevder. Det ligger voksenmakt i å vurdere om barnet er klar for å sitte uten bøylor eller seler.

4.2.3. Bordskikk

Bordskikk gir føringer for felles forventninger til hva måltidsdeltakerne bør, skal og kan gjøre eller ikke gjøre (Tofteland 2012). Informantene forteller hvordan de arbeider med bordskikk. Informant 1 nevner: “jeg prøver å veilede litt med det å snu koppen, søle eller kaste maten ned på gulvet. Sånne rammer syns jeg er viktig”. Informant 2 har klare forventninger for toåringene når det gjelder bordskikk. Ifølge henne: “Då forventer vi at de sitter med bordet. Til måltidet e ferdig. Vi forventer at de ikkje tuller med maten. Vi forventer at de oppfører seg rundt bordet. At de snakker hyggelig med hverandre... vi forventer etter hvert at de skal sitte fint med stolen”. Informant 3 hevder videre at det er viktig med høflighet i måltidet. Barna får øve seg på å spørre fint om de vil ha mat, og de sier takk for maten når de er ferdige. Til slutt sier informant 4: “de får lov å banke i bordet. Og tulle og leke. Men vi syns ikkje det e like greit når fat og kopper begynne å... så det prøver vi å begrense litt”. Jeg tolker det informant 4 sier som at de har en grense mellom å ha det moro med bordet og når det skjer for mye bråk.

Informantene beskriver at de har “matvers” i måltidene. Barna og voksne synger en sang eller sier et dikt før de begynner og før de slutter med måltidene. Som informant 1 sier:

Jeg tenker at det handler egentlig litt om å sitte rammen for måltidet. Ok, nå begynner måltidet på en måte. Det syns jeg litt med avslutning og. Fordi at det e liksom kor tid skal de få gå fra bordet. Kor tid skal de ikkje få gå. Sant. Så går det en, så går det en til. Er måltidet egentlig sluttet eller ikkje sluttet? Så det blir en sånn grei avslutning. Og da kan ungene gjerne sitte lengre og. Men eg syns at det markerer en ramme for måltidet.

Jeg tolker det informant 1 forteller som at de helst vil unngå “alle-vil situasjoner” som Tofteland (2012) påpeker. De bruker derfor matvers som en bevisst form for ramme for måltidet. I tillegg hevder informant 3 at: “ungene deltar jo på matvers men det e jo vi som har foreslått [det]”.

Matvers blir, slik som Jansen (2013) påpeker, en form for “snevre rammer”. Det vil si at barna må tilpasse seg rammene for måltidets begynnelse og slutt, og at de får liten innflytelse på det. Dette er et form for lukket system av måltidsfellesskapet, slik som Tofteland (2013) beskriver det. Matvers er brukt for å holde orden i måltidene, slik at alle-vil situasjoner kan unngås.

4.3. Informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til barnegruppen

De fire informantene beskriver hvordan de arbeider bevisst for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til barnegruppen. I undersøkelsen er barnegruppen mellom 9 - 11 barn i alderen 0 – 3. Informantene arbeider med barns medvirkning rundt rammene på etablerte, men også forskjellige, måter.

4.3.1. Å arbeide med medvirkning gjennom å gi barna valg

Informantene forstår medvirkning i måltidene som barns muligheter til å velge hva de skal spise og drikke. Barna kan for eksempel velge mellom å spise knekkebrød eller brødskive, hvilket pålegg de skal ha, og om de vil drikke melk eller vann. Ifølge informant 1:

Jeg synes faktisk og at det er veldig viktig at vi spør ungene “ka vil du ha på skiven i dag”. Eller “vil du ha skive eller knekkebrød?” For det er lett at vi bare tolker også smører vi på det de som de pleier å ha eller det vi tenker de ville ha. Men det er ikkje sikkert at det var det de hadde lyst på i dag.... og jeg tenker og at de skal få være med på å medvirke litt for eksempel kor mye de spiser.

Informantene fremhever at det er viktig å være bevisst på barns uttrykk. Barna gis også rett til å eie sin egen opplevelse - om de er mett eller om de er mer sulten. Informantene forteller at “å spise skorper” er de ikke nøye med. Som informant 3 hevder: “... med skorper og sånt, det e ikkje vi så nøye på egentlig. De prøver jo så godt de kan. Så får de nytt. Det viktigste e at de spiser”.

I informant 2s barnehage er det ingen faste plasser. Toåringene kan sitte ved siden av hverandre, slik at de skal få øve seg på å spise alene. Toåringene får også bestemme hvor de vil sitte. Hun forteller:

de kan i utgangspunkt få bestemme hvor de vil sitte, disse fem eldste. De yngste kan jo ikkje for de kan ikkje gå... så de får bestemme hvor de skal sitte. For de har jo sine spesielle lekekamerater. Som de leker mye med. Som de ønsker å sitte med da. Og det er ikkje alltid det lar seg gjøre. For de kan bråke lite grann, de kan tulle lite grann sammen, sant? Men stortsett så får de lov å gjøre det.

Dette er et godt eksempel på det Jansen (2013) definerer som “barnas posisjonering i rommet”. I dette eksempelet er barns posisjon ikke helt bestemt av de voksne. Barna får mulighet til å sitte med lekekameratene. Selv om de voksne fortsatt har maktposisjonen (ved å for eksempel bestemme at de som “tuller lite grann” ikke kan sitte sammen), gis barna i informant 2s barnehage valg. Barna kan egentlig sitte hvor de ønsker å sitte. Andre form for valg er at barn får velge hvilke sanger de ønsker å synge fra sangene som henger på avdelingen (informant 4).

4.3.2. Å arbeide med medvirkning gjennom å se de yngste barna som subjekter

Fra intervjuene tolker jeg at “tidsbruk, dagsrytme eller dagsplan” ikke er sett på som store og betydelige rammer, hvor måltidet helst skal “unnagjøres” på et bestemt tidspunkt. Jeg tolker at informantene ikke tenker så mye på hvor mye tid som skal brukes til måltidene. Eller hvor lenge barna skal sitte med bordet. Jeg observerer at selv om informantene har gitt meg et omtrentlig tidspunkt på når måltidene begynner og slutter, så er de oppmerksom på å se an barnas dagsform. Et godt eksempel er hvordan barns behov for søvn kommer først. Som informant 2 nevner: “Til lunsjen så e de knalltrøtt. Og då kan du ikkje ha noe veldig strikse regler for ettåringene. De legger... du kan gå gjerne inn et kvarter før de skal spise og gi de mat. For de skal legge seg”.

Informant 4 understreker at noen barn trenger mer søvn enn andre. Jeg tolker dette som at rammene for lunsj måltider er vide – slik som beskrives av Jansen (2013) i forbindelse med definisjoner på ulike typer rammer. Der barnets behov for søvn, og barnets dagsform “styrer” når barnehagene begynner og slutter med måltidene. Dette viser at de voksne respekterer barnas behov og ønsker, og derfor anser dem som subjekter.

Informantene “låser seg ikke” til en bestemt tidsplan. Tre av informantene hevder at de yngste barna koser seg lenge med bordet. Barna kan gjerne sitte opptil tre kvarter med bordet, hvis barna selv ønsker det. Dette er et godt eksempel på et åpent system for måltidsfellesskap slik som beskrevet av Tofteland (2013). De voksne har tilpasset seg barns behov for å sitte lenge, og strukturen har endret seg.

4.3.3. Å arbeide med medvirkning gjennom aktiv deltakelse, fellesskap og samarbeid

Barna gis mulighet til aktiv deltakelse, blant annet gjennom å være med å forberede mat. Her blir barna ikke passive mottakere av de voksnes hjelp, slik som Ahlmann (2006) skriver. Barna får dekke trillebordet, hente mat fra kjøkkenet, dekke spisebordet, og smøre pålegg selv med kniv. Toåringene som sitter ved siden av ettåringene får, ifølge informant 1, mulighet å hjelpe hverandre med måltidet.

Informantene nevner også noen andre eksempler på aktiv deltakelse, fellesskap og samarbeid i måltidene som er i tråd med Deweys (2005) forståelse av demokrati. Informant 2, for eksempel, nevner “ordensbarn” ordningen i hennes barnehage. To toåring får være med på kjøkkenet og hjelper til med å lage varm mat. Hun understreker at det alltid er to barn som er med. Hun sier: “for det e noe med at de kan hjelpe hverandre. Det handler om å jobbe med samarbeid og prososial læring. Og då e det alltid viktig å tenke 'oss' og ikkje 'meg'”. Dette tolker jeg som et bevisst arbeid med barns medvirkning i forhold til barnegruppen. Sandvik (2007) beskriver barns medvirkning som noe som handler om “å gjøre noe sammen som fører til noe”. Jeg tolker det informant 2 sier som et ønske om et godt samarbeid og aktiv deltakelse i barnegruppen. Informant 4 sier i tillegg at noen barn på hennes avdeling får være med på kjøkkenet samt hjelpe til med å dekke trillebordet. Men ikke alle barna kan være med på kjøkkenet samtidig. Ifølge henne:

Stortsett har alle lyst. Så det e.. då står de ofte i gangen. Men du må kanskje begrense litt antallet. Då e det viktig å tenke kem e det som e ofte med. De andre og får lov å være med. Fordi det e veldig spennende å komme ut fra den døren vår. Ut i den store verden.

Informant 4s fortelling har mange aspekter om barns medvirkning. Først forteller hun om muligheten for barna å delta aktivt gjennom å hjelpe til med trilleborddekking. Så sier informant 4 at de begrenser antallet barn som kan hjelpe til. Det innebærer at selv om et barn har lyst, kan det være andre barns tur å være med på kjøkkenet. Sandvik (2007) og Jansen (2013) understreker at man skal balansere et individuelt ønske mot fellesskapets. Alle i fellesskap, i denne sammenhengen informant 4s barnegruppe, skal få lov å oppleve borddekking og henting fra kjøkkenet. Et annet viktig aspekt er hvordan informantene selv uttaler den siste setningen “ut i den store verden”. Informantene viser forståelse for barns perspektiv og ser dem dermed som subjekter.

Jeg tolker imidlertid at informantenes syn på medvirkning innvirker på barns aktiv deltakelse i måltidene. I seksjon 4.1. “Informantenes forståelse av de yngste barnas medvirkning”, har vi sett hvordan informantene påpekte at barn “skal få medvirke på sitt eget nivå”. Jeg tolker at noen informanter for eksempel skiller mellom hvor mye en ettåring og toåring kan delta i måltidene. Toåringenes deltakelse i måltidene er mer varierende med for eksempel, “ordensbarn” ordning, samt større ansvar for dekking av trillebordet og spisebordet, og frihet til å velge plass med bordet.

I min undersøkelse nevner to av informantene hvordan fravær eller sykdom blant personalet kan påvirke dagsrytmen og dermed barnas mulighet for medvirkning. Ifølge informant 1: “Eg kan jo oppleve av og til at hvis for eksempel det er fravær og det er litt lite voksne så kan eg syns det er krevende å skulle tilpasse. Og ganske vanskelig av og til. Å skulle tilpasse hverdagen i forhold til medvirkning sant.” Da jeg spurte informant 4 hva hun mente, forklarte hun:

hvis vi e få på jobben den dagen, eller vi har nye vikarer inne, sant. Vi e litt på det at det e ikkje alle barna inne hos oss som nødvendigvis godtar en ny vikar med en gang. Og det får de lov til å ikkje gjøre. Så då må vi legge om dagen litt annleis. Og da e det kanskje ikke alltid vi kan klare å ta de med oss ut på kjøkkenet og så får gjort alt.

Vi ser ovenfor at tilknytning til den voksne spiller en viktig rolle for barns muligheter for medvirkning, slik som Winger og Os (2010) hevder.

I tillegg til matforberedelse er måltidet i seg selv viktig for deltakelse og fellesskap. Å sitte ved et langbord gir alle samlet en fellesskapsfølelse. Dette gir barna og voksne muligheter for gode samtaler. Ifølge informant 3: “hvis vi ser noe de er opptatt med så snakker vi gjerne om det”. Videre fremhever informant 3 at når de har hatt temaarbeid snakket de mye om ting og begrep relatert til temaet rundt bordet. Slike samtaler bidrar til begrepslæring slik som informant 3 hevder. Hun understreker at det er viktig å ta tak i hva barna er interessert i. Informant 3 forteller om et opplegg avdelingen har med å dele ut matboksen, et opplegg som framhever fellesskap og deltakelse rundt

bordet. Ifølge henne har et barn på avdelingen ansvar for å dunke matboksene på bordet, mens barnet sier eierens navn og dunker i takt. For eksempel dersom eieren har navnet Peter, sier barnet “Pe-ter” mens matboksen dunkes to ganger. Hun sier at det varierer hvilket barn som har ansvar. Dette blir altså en god måte for voksne å samle felles fokus for alle som sitter rundt bordet, og for å fremme måltidsfellesskapet.

Basert på intervjuene tolker jeg at de voksne ofte er mellomledet, hvor de har den sammenlenkende funksjon i samtalene rundt bordet, slik som Winger og Os (2010) påpeker. Ifølge informant 2 kan dette være en stor utfordring. Ifølge henne: “Utfordringer er at de er såpass så mange små. At du må på en måte sitte mellom to stykker og mate. Også har du disse store som du skal kommunisere med og sant.” Noen ganger kan det altså være vanskelig for de voksne å samle fokus rundt bordet.

4. 4. Informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til medarbeiderne

I min undersøkelse har jeg sett på informantenes forskjellige måter å arbeide med barns medvirkning i måltidene. Jeg har også undersøkt om hvordan informantene arbeider med medvirkning i forhold til medarbeiderne på avdelingen. Informantene nevner refleksjon som et viktig verktøy for bevisstgjøring. Informantene mener det er viktig å sette ord på hva medarbeiderne legger i selve medvirkningsbegrepet. Som informant 1 forklarer:

For eksempel måltidet, ok, snakke gjennom kordan ønsker vi at måltidet skal være. Reflektere litt omkring det. Få sette ord på det. Ka tenker vi og korfor tenker vi det som vi tenker... eg tror det er veldig viktig å snakke skikkelig gjennom måltidet. Og så kan vi lage en plan som utgangspunkt. Og så må vi snakke om kordan vi ønsker å ha måltidet.

Informant 2 har derfor samme mening som informant 1. Hun understreker at det er viktig å ha en felles forståelse om hva en pedagogisk leder og medarbeiderne legger i medvirkning i måltidene: “Alle må tenke litt likt. Og ha på en måte en felles platform der”. Informant 2 fremhever viktigheten av å være enige om hvordan de skal arbeide med barns medvirkning i måltidet.

Informantene mener at de har et stort ansvar for å veilede medarbeiderne sine, spesielt når det kommer en del utfordringer rundt måltidet. To informanter fremhever at veiledningen skjer hele tiden. Ifølge informant 4:

Siden vi har jobba så mykje med det [medvirkning] så er det lett å si ifra. Ja kanskje det var nåken unger som ble løfta opp fra stolen: “nei han klarer det sjøl” sant. “Ja ja selvfølgelig, han klarer det sjøl”. Det er veldig lett å gi de små koreksjonene fordi de tar det fint og kjapt og greit.

Informantene deler noen episoder om hvordan medarbeiderne spurte etter råd. Informant 2, for eksempel, forteller om en toåring med et hjerteproblem på deres avdeling. Medarbeiderne synes det er vanskelig å hjelpe og forstå toåringen, spesielt i forhold til måltidet. Toåringen spiser veldig lite og snakker lite. Medarbeiderne føler det er vanskelig å få barnet til å spise. Barnet blir også fort sint og frustrert når det ikke blir forstått. Informant sier: "Og da blir det så voldsomt at hun mister pusten. Og då blir hun blå. Og så må vi ringe til sykehuset. Så blir det et vanskelig dilemma". Gjennom refleksjon og veiledning, har de blitt enige om at barnet skal få tid og rom for å roe seg ned. Dette er et godt eksempel om hvordan veiledning av medarbeiderne blir et viktig verktøy for bevisstgjøringsprosessen, og deretter endringsprosessen, slik som Tholin (2008) framhever.

Informant 3 forteller om et veiledningsmøte med en medarbeider. Assistenten opplevde at det var en liten misforståelse omkring hvordan å gjennomføre "barnets dunking av matboksen" opplegg (se 4.3.3 "Å arbeide med medvirkning gjennom aktiv deltakelse, fellesskap og samarbeid"). Gjennom veiledning og åpen kommunikasjon, fikk de avklart hvordan opplegget skulle gjennomføres.

Ifølge informantene har de brukt flere plattformer for refleksjon rundt medvirkningsbegrepet i måltidene. I forhold til informant 1 og 4, er det diskusjoner og refleksjoner om medvirkning på avdelingsmøter hver uke. Informant 1 og 4 bruker hovedsakelig avdelingsmøter som hovedplattform for å fremme medvirkning i måltidet. Informant 3 har veiledningsmøter med varighet på en halv time to ganger i måneden med medarbeideren sin. Informant 2, som bare jobber 20 % på småbarnsavdeling, benytter et type veiledningsmøte sammen med konstituert pedagogisk leder og medarbeiderne på avdelingen annen hver gang når hun er tilstede (det vil si, to ganger i måneden). Informantene nevner andre plattformer, som for eksempel planleggingsdager og personalmøter, som også brukes for å reflektere om barns medvirkning generelt. En informant sier at hun av og til benytter barnas sovetid til en liten refleksjon med medarbeiderne om hvordan dagen har vært så langt.

I tillegg hevder informantene at et kurs eller kanskje en modell har hjulpet dem med å arbeide konkret med barns medvirkning. Barnehagen til informant 1 og 3 bruker samspillmetoden Dialog for å arbeide med medvirkning generelt. Metoden er basert på syv prinsipper hvor fokus er relasjonen mellom mennesker. Dialog gjør de voksne mer bevisst på samhandling med barna. Prinsippene framhever respekt og anerkjennelse for barn. Informant 2 som kjenner metoden, har også begynt å veilede medarbeiderne sine om Dialog på den småbarnsavdelingen hun jobber i.

Informant 4 sier imidlertid at barnehagen hennes har arbeidet og reflektert mye om barns medvirkning i de siste årene. Ifølge henne har det vært mye diskusjon om hva personalet generelt legger i barns medvirkning. Hun sier at på grunn av dette har det blitt lettere å si ifra til, og veilede, medarbeiderne. Dette stemmer med Børhaug, et.al (2011) som beskriver at forskjellige barnehager bruker en metode eller kurs for å arbeide konkret med barns medvirkning.

Ofte kan kurs som handler om barns medvirkning få de voksne til å reflektere om deres handlinger i måltidene. Informant 3 forteller om en “aha-opplevelse” de hadde på et kurs. Dette dreide seg om hvordan de voksne tar smekkene fra barna uten å spørre det barnet om det er greit. Hun sier: “At det kan skje noen ganger for fort... at vi har egentlig god tid. Det skal ikke skje for fort. Åsså har vi de større ungene som ikke vil ha på, så det er greit. De behøver ikke å ha det på.”

4. 5. Konklusjon

Min problemstilling har omhandlet hvordan en pedagogisk leder arbeider for å fremme de yngste barnas medvirkning i barnehagen, knyttet til måltidene. Jeg mener det er ikke noe klart svar på spørsmålet. Mitt ønske var imidlertid å sammenligne hvor vidt og hvor forskjellig pedagogiske ledere arbeider for å fremme medvirkning med de yngste barna i barnehagen. I den forbindelse har jeg intervjuet fire pedagogiske ledere som jobber på en småbarnsavdeling. Intervjuguiden var rettet mot medvirkning i måltidene, og deres rolle som leder i forhold til både barnegruppen og til sine medarbeidere.

Jeg har undersøkt hva informantene forstår med de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Jeg fikk da nokså forskjellige svar. Svarene jeg fikk varierte fra at barna skulle få innvirke på sin hverdag, bli sett og hørt, og at de voksne skulle være sensitiv for barnas behov. Informantene hevdet at barn skulle bli tatt på alvor, og at de skulle ses på som subjekter. Noen informanter utdypet medvirkningsbegrepet til å handle om fellesskap, deltakelse og samarbeid. Deltakelse for barna skjer gjennom å bli anerkjent, og gjennom å bli gitt ansvar og oppgaver tilpasset deres nivå. Informantene fortalte imidlertid om utfordringer med å tolke de yngste barnas kroppslige uttrykk. De fortalte at gjennom å bli godt kjent med barna og deres uttrykksmåter og få tilknytning til barna, kunne de voksne lett tolke barnas følelser og intensjoner.

Informantene har også beskrevet deres erfaringer med måltidene. Gjennom fortellingene, kunne jeg tolke rammene de setter ved måltidene. Basert på resultatene jeg fikk, delte jeg rammene i tre i

basert på Jansens institusjonelle rammer: (1) tidsrammer, som inkluderer måltidene de hadde (frokost, lunsj og frukt) og tidspunkt for når måltidene starter og slutter, etc., (2) fysiske rammer, som inkluderer fysisk innredning av bordet, stolene, om barna har fast plass, plassering av de voksne i forhold til barna, etc. Til sist hadde jeg også (3) bordskikk, som inkluderer informantenes forventninger av barna, og matvers som en betydelig ramme for “alle-vil situasjoner”.

Basert på resultatene, tolket jeg at noen rammer var vide, det vil si, at barna hadde en viss innflytelse på, og var delaktig i, måltidene, mens de andre rammene var snevrere, hvor barn hadde liten innflytelse på måltidene. Samtidig drøftet jeg informantenes arbeid med medvirkning i måltidene i forhold til barnegruppen. Jeg mente at måltidsrammer var viktig å nevne fordi de kunne begrense eller øke barns muligheter for medvirkning.

En pedagogisk leders arbeid med medvirkning, knyttet til måltidene, delte jeg i to. Først tok jeg for meg arbeid med medvirkning i forhold til barnegruppen, som jeg delte i tre underseksjoner.

1. Barna hadde valg som, for eksempel, hva de ville spise og drikke. Barna fikk velge om de var mett eller mer sulten. Barna fikk velge sitteplass. De kunne også velge hva de ville synge med bordet. Det er av stor betydning at barn gis mulighet for å velge. Barn har rett til sin egen opplevelse og skal bli respektert. Gjennom å gi barna reelle valg, minskes voksnes maktposisjon.
2. Barna ble ansett som subjekter. Barnets dagsform og behov for søvn avgjorde hvordan dagen ble for avdelingen. Barna kunne også sitte lenge med bordet. Tidsrammer tolket jeg som vide rammer i informantenes barnehager. Informantenes barnehager tilpasset seg barnas behov. Disse behovene ble sett og respektert av de voksne. Jeg mente at måltidene ble et åpent måltidsfellesskap. Informantene aksepterte at strukturen i fellesskap kunne endre seg for å tilpasse barnas behov for søvn, og behov for å sitte lengre med bordet.
3. Barna hadde mulighet for deltakelse, fellesskap og samarbeid. Gjennom å forberede mat, å dekke trillebordet og spisebordet, å hente mat fra kjøkkenet, og “ordensbarn” ordning har barna blitt gitt muligheter for å være aktive deltakere i måltidene. Samarbeidet var også en del av medvirkningen. Måltidene benyttes for gode samtaler med barna på barnas premisser og interesser. De voksne hadde “den sammenlenkende funksjonen”, hvor de initierte samtalen, og grep fatt i det barna var interessert i. Gjennom å ha den sammenlenkende funksjonen, kunne de voksne oppmuntre til en fellesskapsfølelse rundt bordet. Dette krevde imidlertid at de voksne måtte være helt tilstede og ha evne til å samle barns fokus.

Basert på resultatene, tolket jeg at informantenes syn på medvirkning innvirker på barns deltakelse i måltidene. Det var for eksempel et skille mellom hvilken grad en ettåring og toåring kunne delta i matforberedning og valg av plasser. Min tolkning var at informantene ønsket at barna skulle "få medvirke på sitt eget nivå", slik som rammeplanen beskriver det. Toåringene som tydelig var mer selvstendige fikk derfor større medvirkningsmuligheter enn ettåringene.

I informantenes arbeid for å fremme medvirkning i måltidene i forhold til medarbeiderne sine, viste det seg at refleksjon var et viktig verktøy for bevisstgjøringsprosessen. Refleksjon ble benyttet på avdelingsmøter, veiledningsmøter, planleggingsdager og personalmøter. Informantene understrekte hvor viktig det var å finne ut hva medarbeiderne la i medvirkningsbegrepet selv. Informantene framhev viktigheten av å høre medarbeidernes meninger og tanker rundt måltidet. Dermed kunne avdelingen bli enig om en felles plattform. Informantene følte at de hadde et stort ansvar for å veilede medarbeiderne sine. Spesielt når det kom en del utfordringer rundt måltidet. Veiledningen skjedde kontinuerlig. Noen informanter benyttet barnas sovetid for refleksjon. Det viste seg at kurs og/eller modeller har hjulpet dem med å arbeide konkret og reflektere omkring barns medvirkning.

5. Avslutning

Det å skrive en bacheloroppgave har vært en tidkrevende men samtidig en lærerrik prosess. Jeg begynte prosessen med barns medvirkning som tema. Det var en utfordring å begrense tema slik at det ble overkommelig for meg å levere oppgaven med en begrenset tidsfrist. I utgangspunkt ønsket jeg å undersøke nærmere hvilke hendelser i barnehagen som gjenspeiler medvirkning. Jeg fant etter hvert ut at jeg ville ha fokus på en bestemt aktivitet, måltidet, slik at problemstillingen ble avgrenset. Det ga meg også større muligheter for å utdype oppgaven.

For å stå godt rustet til oppgaven har jeg lest gjennom forskjellige teorier om medvirkningsbegrepet som jeg så kunne drøfte i teoriseksjonen. I tillegg har jeg lest om de yngste barnas medvirkning i barnehagen. Jeg har dermed fått en dypere forståelse for medvirkningsbegrepet. Jeg har satt meg inn i de nyere teoriene i litteraturen som tar for seg de yngste barna i barnehagen. Det var inspirerende å sette seg inn i disse teoriene. I og med at antallet ettåringer som går i barnehagen øker for hvert år, mener jeg at det er viktig med ny kunnskap om de yngste barna. Jeg har også fått ny innsikt om måltidet som en viktig arena for medvirkning i barnehagen. Stikkord fra bakgrunnstoffet jeg satt meg inn i ble et springbrett for intervjuguiden i metodeseksjonen.

I metodeseksjonen har jeg begrunnet hvorfor jeg valgte intervju som min metode. Jeg har også lært hvordan man lager en god intervjuguide. Det var viktig for meg å tenke grundig over hvilke spørsmål jeg skulle ha i min undersøkelse. Veiledningstimene med veilederne og pensumbøkene har vært nyttige i formuleringen av spørsmålene. Jeg har fått mange gode forslag og råd om hvordan å lage en intervjuguide. Å velge informantene var den enkleste delen av metodeseksjonen. Jeg syntes at gjennomføring av intervjuene var en lærerrik prosess. For hvert intervju lærte jeg hvordan man kunne komme opp med oppfølgingsspørsmål, samt hvordan jeg kunne gjennomføre intervjuet slik at samtalen ble flytende. Å skrive intervjuene ned ordrett var tidkrevende, men samtidig fikk jeg et nytt innblikk på informantenes svar som jeg ikke fikk under selve intervjuene. Det kunne ha vært interessant å undersøke nærmere måltidene i informantenes barnehager gjennom å gjennomføre observasjon av måltidene for å se om svarene fra informantene ville stemt overens med observasjonene. Siden vi hadde en begrenset tidsfrist, valgte jeg imidlertid bort dette.

Resultat- og drøftningsseksjonen var spennende. Gjennom resultatene jeg fikk, forsto jeg den rollen en pedagogisk leder har for å fremme de yngste barnas medvirkning på avdelingen. Jeg fikk noen aha-opplevelser og tankevekkere om informantenes syn på medvirkning og da jeg lærte om hvordan

de praktiserte medvirkning i måltidene. For å knytte resultatene til teori måtte jeg endre teoriseksjonen flere ganger slik at teoriseksjonen og resultat- og drøftningsseksjonen hadde sammenheng.

Gjennom å skrive bacheloroppgaven, fikk jeg anledning til å reflektere over meg selv og min rolle som snart nyutdannet førskolelærer. Det har vært viktig for meg å tenke gjennom hvilken rolle jeg personlig har for å fremme barns medvirkning på avdelingen. Nå innser jeg at min rolle er mer enn å bare lede og tilrettelegge for barnegruppen. Jeg har et stort og viktig ansvar for å sørge for at medarbeiderne har en fellesforståelse for medvirkningsbegrepet, og at vi sammen skal arbeide for å forstå barnas perspektiv. Det er viktig å ha bevissthet om hva måltidsfellesskapet egentlig betyr - hvor barn er de viktigste deltakerne.

Referanseliste:

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige -en artikkelsamling-*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K.E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E. (2013). *På sporet av medvirkning og læring De yngste barna og spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johanessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utgave 2011). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass Å være som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (3. utgave 2006). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn nr. 1 2007*, 27–45. Lastet ned 06. januar 2014 fra: <http://www.ntnu.no/documents/10458/19133685/sandvik2.pdf>.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Barnehager, 2012, endelig tall*. Lastet ned 27. oktober 2013 fra: <http://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>.
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tofteland, B. (2012). På kanten av kaos Om orden og uorden i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling i barnehagen. I Fennefoss, A. T., Tofteland, B., Jansen, K.E., Johannessen, N., Myrstad, A., Sandvik, N., Sverdrup, T. & Bae, B. (red.) *Medvirkning i barnehagen Potensialer i det uforutsette*. 57 – 75. Bergen: Fagbokforlaget.

Winger, N. & Os, E. (2010). Hverdagsliv og fellesskap på småbarnsavdelinger. Artikkel fra *Forskning om de yngste i Barnehagefolk*, nr. 1 67-75.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan arbeider pedagogisk leder i barnehagen med å fremme de yngste barnas medvirkning i barnehagen, knyttet til måltidene?

Bakgrunnsspørsmål:

1. Alder:
2. Stilling:
3. Når begynte du i stillingen?
4. Alder barnegruppen:
5. Antall barn:
6. Utdanning:
7. Hvor mange medarbeiderne/assistentene har du ansvar for på avdeling?

1. De yngste barnas medvirkning

Hva legger du i medvirkning for de yngste barna i barnehagen?

- hvordan man kan få tak i barnas "følelser/tanker/intensjoner?"

2. Måltidene på avdelingen

- Hva er dine erfaringer med måltidene på din avdeling?
 - Innredning av bord/rom?
 - antall voksne ved bordet?
 - type måltid (smøremat? Varmmat? Matpakke?)
 - Noen regler med måltid?
 - utfordringer du opplever?

3. Personalledelse: barns medvirkning i måltidene

- Hva tenker du er din rolle som leder for å fremme barns medvirkning i måltidene på din avdeling?
 - veiledning?
 - Noen utfordringer du opplever med veiledning av assistentene?