

Slund.nr. 203

Emnekode: BAC - 1K01

Bacheloroppgave

Kari Schrøen Wexsahl

Dronning Mauds Minnes Høgskole 2014

Språkutvikling

De yngste barnas kroppslige kommunikasjon og evne til medvirkning

(The youngest children's bodily communication and ability to participate)



Innhold

1	Innledning	2
1.1	Bakgrunn for valg av tema	3
1.2	Oppgavens formål.....	3
1.3	Definering av begreper	3
1.4	Oppgavens innhold og struktur	4
2	Teori.....	4
2.1	Maurice Merleau-Ponty.....	4
2.2	De yngste barnas kroppslighet i kommunikasjon, dialog og samspill	5
2.2.1	Observasjon - en form for deltagelse	6
2.2.2	Den førspråklige dialogen	6
2.2.3	Rommets betydning for barnets mulighet til samspill og dialog.....	7
2.3	Barns rett til medvirkning gjelder også de yngste barna	8
2.3.1	Lekmateriellets betydning for barns medvirkning.....	9
2.3.2	Personalets definisjonsmakt.....	10
2.4	Pedagogisk leder- og personalets betydning for barnehagens kvalitet	10
2.4.1	Syn på barn og barndom – barnet som subjekt.....	11
2.4.2	Dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag for voksne og barn	12
2.4.3	En trygg oppstart	12
3	Metode	12
3.1	Informanter.....	13
3.2	Kvalitativ intervju	13
3.3	Observasjoner.....	14
3.4	Etikk og etiske overveielser.....	15
4	Empiri.....	16
4.1	Resultat fra intervju	16
4.2	Praksisfortellinger	19
5	Drøfting	20
5.1	De yngste barnas kroppslighet i kommunikasjon, dialog og samspill	20
5.2	Barns rett til medvirkning gjelder også de yngste barna	24
5.3	Pedagogisk leder- og voksenrollens betydning for barnehagens kvalitet	26
6	Konklusjon.....	28

Vedlegg:

Referanseliste

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Brev til informanten

1 Innledning

I 2009 ble det i Norge innført lovfestet rett til barnehageplass. Dette og at det er innført maksimalpris, har sammen ført til at de fleste 1-2 åringer nå går i barnehage. Dette krever andre kvaliteter i barnehagen, samt bredere kunnskap blant de ansatte (Meld. St. 41, 2008-2009). Det har i den siste tiden vært mye fokus på de yngste barna i barnehagen, både ny forskning, ulike artikler og ikke minst media har blant annet stilt seg spørsmålet om barnehagen har nok kunnskap om de aller yngste barna? I min problemstilling som er «*Hvordan jobbes det med de yngste barnas mange kommunikasjonsformer i barnehagen?*», vil jeg berøre dette temaet på tre ulike måter. Jeg vil se på personalets kjennskap til og kunnskap om de yngste barnas mange kommunikasjonsformer, barnets evne og reelle form for medvirkning før det har tatt i bruk verbalspråk, samt pedagogisk leders rolle. Når det gjelder de yngste barnas språk er dette i hovedsak basert på kroppsspråk, de bruker for det meste kroppen for å kommunisere. Hvordan personalet forstår og ikke minst tolker denne formen for kommunikasjon har naturlig nok stor betydning for kvaliteten på barnets hverdag i barnehagen. For eksempel vil en voksen som er tett på barnet både fysisk og emosjonelt, få et bedre utgangspunkt til å få innsikt i barnets intensjoner, enn en voksen som ikke er «tilstede». Barn ønsker å delta som likeverdige medkonstruktører av innholdet i barnehagen, men det er personalet sitt ansvar å tilrettelegge for møteplasser der barn og voksne er sammen i meningsskapende samvær (Tholin, 2008). Vårt nyere syn på barn og barndom gjør at vi i dag ser på barnet som et fullverdig og kompetent menneske, med egne opplevelser og erfaringer. De har både vilje, lyst, mot og kraft til å både forstå og forholde seg til den verden de er en del av. De er allikevel ikke kompetente i enhver sammenheng, de er også sårbare og uerfarne og trenger vår hjelp og støtte. (Sandvik 2006). Vi er opptatte av at barna skal ha en meningsfull hverdag, her er det barna som er ekspertene, det er de som vet best hva som oppleves som meningsfullt i barnehagen. Barn i barnehage har ifølge barnehageloven rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. De skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av denne, og deres synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med barnas alder og modenhet. (Barnehageloven §3). Som denne loven sier har barn rett til medvirkning uavhengig av alder og modenhet, altså gjelder dette også de aller yngste barna i barnehagen. For at medvirkningen skal bli reell, er det nonverbale barnet helt avhengig av at de voksne forstår dets ulike måter å kommunisere på og tar hensyn til dets vilje og meninger.

Barna tilbringer store deler av dagen i barnehagen, så personalet blir sammen med foreldrene en av barnets viktigste omsorgs- og tilknytningspersoner. Tilknytningen dannes som en funksjon av den tiden som blir tilbrakt sammen og kvaliteten på samspillet. Rammeplanens føringer stiller store krav til både personalet og ledelse. Alle ansatte i barnehagen har ansvar for å møte barna med omsorg og respekt og bidra til at læringsmiljøet byr på utfordringer tilpasset det enkelte barnets alder og funksjonsnivå

(Rammeplan, 2011, s.8). Pedagogisk leder har ansvar for både planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i sin barnegruppe. Hun er også delansvarlig sammen med styrer for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, og at det er en felles forståelse for disse. Rammeplanen påpeker også at barnehagen som pedagogisk institusjon må være i stadig utvikling og endring, og for å kunne gi et barnehagetilbud med høy kvalitet, kreves god kompetanse hos personalet (Rammeplan, 2011, s.53).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som mamma, tante og ikke minst farmor er jeg vant til å være mye sammen med barn i alle aldre. Jeg har også i forbindelse med mitt utdanningsforløp både vært ute i praksis og jobbet litt som vikar i ulike barnehager. I min siste praksisperiode jobbet jeg for første gang på en småbarnsavdeling, og har vært så heldig å få fortsette på denne avdelingen også etter endt praksis. Det er her min interesse for språkutvikling og de yngste barnas mange kommunikasjonsformer ble til. Jeg slutter aldri å forundre meg over de mange ulike måter barna kommuniserer på, de peker, smiler, gråter, bruker blikket, mimikken og ikke minst kroppen for å gjøre seg forstått og for å ytre sine meninger. Hvordan disse nonverbale ytringene fra barna blir mottatt er avgjørende for barnets mulighet for medvirkning, og for muligheten til å påvirke sin egen hverdag og sitt eget liv. Det er ut ifra disse tankene jeg kom fram til min problemstilling.

1.2 Oppgavens formål

I de siste årene har andelen ett- og toåringer økt betraktelig i barnehagene og dette medfører behov for økt kunnskap om de yngste barna i barnehagen. Hva handler egentlig barns medvirkning om og hvordan jobbes det med forståelsen av barnets mange uttrykksformer og barnets medvirkning i personalgruppa og ledelsen? Dette er spørsmål jeg har stilt meg selv og gjennom denne oppgaven ønsker å få vite mere om.

1.3 Definerings av begreper

Jeg har i oppgaven et gjennomgående fokus på *de yngste barna* i barnehagen. Jeg mener her barn mellom 10 og 18 måneder. Dette på grunn av at barn i denne alderen ikke har et verbalspråk og at fokus i denne oppgaven er på de førverbale kommunikasjonsformene. Jeg bruker også ofte begrepene *dialog* og *kommunikasjon*. Når jeg bruker begrepet *dialog*, mener jeg en samtale mellom to personer der begge har felles fokus. Begrepet *kommunikasjon* ser jeg på som et mye videre begrep. Jeg har jeg i oppgaven brukt begrepet *kommunikasjon* i sammenhenger der barnet kommuniserer til flere enn en person, og i

sammenhenger der kommunikasjonen ikke er rettet mot en spesiell person, for eksempel om barnet smiler og viser at det er glad.

1.4 Oppgavens innhold og struktur

I påfølgende kapittel, som er kapittel 2, har jeg gjort rede for teori jeg har brukt i drøftingen. Deler av teorien jeg har brukt har et fenomenologisk perspektiv, noe som gjenspeiler store deler av oppgaven og utgjør mitt teoretiske ståsted. Videre i kapittel 3 har jeg gjort rede for mine forskningsmetoder. Jeg vil her begrunne mine valg av metoder, samt belyse både fordeler og ulemper ved disse. I kapittel 4 vil jeg legge frem funn i forbindelse med mine intervjuer og observasjoner, disse vil jeg drøfte i kapittel 5. I drøftingen har jeg ved bruk av referanser valgt å kun referere til forfatter og årstall, da det refereres til forfatter, årstall og *sidetall* i teoridelen. Siste del som er kapittel 6, er en konklusjon av oppgaven.

2 Teori

Teoridelen har jeg delt inn i 3 hoveddeler med underoverskrifter. Første del er teori om de yngste barnas ulike kommunikasjonsformer, dialog og samspill. Andre del er om de yngste barnas rett til medvirkning, og tredje del er teori som er rettet mot Pedagogisk leder- og voksenrollens betydning for barnehagens kvalitet. Da store deler av oppgaven er bygget på fenomenologisk perspektiv, vil jeg starte teoridelen med en kort beskrivelse av den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys fenomenologiske teorier og tanker.

2.1 Maurice Merleau-Ponty

Den franske fenomenologen og filosofen Maurice Merleau-Pontys tanker og teorier, tar utgangspunkt i at vi forstår verden gjennom kroppens møte med verden. Han beskriver kroppen som et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen. Merleau-Ponty hevder at vi er våre kropper og at vi oppfatter omverdenen gjennom våre kroppslige sanser (Løkken, 2004). Han sier at uten evne til sansning og persepsjon kan vi ikke eksistere som reflekterende mennesker med språk og identitet. Han hevder at kroppen er i et konstant og levende samspill med omverdenen, at den beveger seg og blir beveget. Våre erfaringer setter seg i kroppen som kroppsskjemaer, med dette mener han at det er kroppen som først forstår verden.

Merleau-Ponty, har gitt oss noen perspektiver på hvordan vi kan få større forståelse for kommunikasjon og relasjon mellom individer som kroppsliggjort. Barnet er i verden med sin kropp, og kroppen og

subjektet er uatskillelig. Merleau-Ponty sier at kroppen er noe vi er, og at det er gjennom kroppen barnet erfarer og får kunnskap om seg selv og sine omgivelser (Jansen, 2013, s.55).

2.2 De yngste barnas kroppslighet i kommunikasjon, dialog og samspill

Småbarnsforskningen i Skandinavia har bidratt til at det har blitt en større forståelse for at barnas væren og liv i barnehagen har mange sider, og at samspillet barna i mellom blir sett på som både viktig og spesielt. Som både Løkken og Greve viser i sin forskning, er også de yngste barna kompetente til å knytte egne relasjoner og vennskap til andre barn i barnehagen, dette uten hjelp fra en voksen. De viser videre til hvordan disse relasjonene er med på å fremme barnas læring og utvikling, og peker på den høye kompetansen barna har i både sosiale ferdigheter og kommunikasjon, på tross av at de ikke bruker det verbale språket (Løkken, og Greve, i Johannesen, 2012, s.84).

De yngste barna mangler verbalspråk og uttrykker seg dermed mere kroppslig. Forskere har i den siste tiden hatt større fokus på barnets kroppslighet. Myrstad og Sverdrup har sett på hvordan personalet i barnehagen bruker tolking og forståelse av barnas mange kommunikasjonsformer til både improvisasjon og medvirkning. Barna bruker både peking, blikk og vender kroppen i en spesiell retning som utgangspunkt for kommunikasjon og samspill, de bruker hele kroppen for å uttrykke seg. Som Myrstad og Sverdrup belyser, er det hvordan den voksne svarer eller bygger videre på de kroppslige uttrykkene til barnet, av stor betydning når det gjelder barns medvirkning. Hvilken handling skaper det barnet gjør eller uttrykker hos den voksne? (Myrstad og Sverdrup, 2009, i Johannesen, 2012, s.87).

Å tolke de yngste barnas språk kan være vanskelig. Det er nødvendig å bruke alle sanser når en skal avkode barnets uttrykk, det er jo det barnet gjør. De bruker alle sanser og kommuniserer med hele kroppen. Ansiktsmimikk er knyttet til følelser, og er noe av det første kroppsspråket barnet bruker (Hansen, 2014, 3). Målrettet gestikulasjon er i større grad en forløper til ord og utvikles på et litt senere stadium enn mimikken. Når barnet nærmer seg ett års alderen er evnen til å peke utviklet. Dette er et resultat av barnets oppdagelse av at den voksnes blikkretning er intensjonell og har mening. Barnet ser at den voksne faktisk ser eller peker på noe, og vil etter hvert også bruke både blikk og peking i kommunikasjon og samspill. Det er på denne måten språket vokser og etter hvert vil både mimikk, gestikulasjon, setningsmelodi, språkllyder og ord bli tatt i bruk samtidig (Hansen, 2014, s.13/14).

Herming er en av barnets mange kommunikasjonsformer og brukes mye i samspill blant de yngste barna. Nina Johannesen har forsket på de yngste barnas imitasjon som kommunikasjon, og betegner slike imitasjoner som planlagte ordløse samtaler som krever noe av begge pater (Johannesen i Sandvik, 2006, s.24). Hun sier videre at for å kunne imitere må begge barna oppfatte at de er i stand til å forstå hverandre, samtidig kreves det stor kompetanse for å legge merke til de mange variasjonene og å kunne herme dem. Munterhet er også en del av barnas samvær, ifølge Sandvik (2006) har de yngste barna stor

glede av kroppslig lek, lage lyder og gjøre grimaser sammen med både voksne og barn. Med sine jevnaldrende ser denne munterheten ut til å ha sosiale hensikter, de ønsker å ha det morsomt sammen (Sandvik, 2006, s.24).

2.2.1 Observasjon - en form for deltagelse

Barnet lærer blant annet gjennom å delta. Når det gjelder forestillingen om barns deltagelse, er denne ofte knyttet opp mot det aktive og uttrykksvillige barnet. Men å delta trenger ikke nødvendigvis bety at vi er aktive og utøvende, det er forskjell på hvordan barn deltar og hvordan vi forstår deltagelse. Jansen (2013) referer til Lave og Wengers begrep *legitim perifer deltagelse*. Dette begreper sier noe om hvordan barn lærer gjennom å følge med på voksne og andre barns handlinger i hverdagen. Barnet inntar en posisjon hvor det iakttar og observerer voksne eller barn som kan noe mer enn barnet selv (Lave og Wenger, 2003, i Jansen, 2013, s.58).

Det er ofte de yngste barna i barnehagen som observerer en aktivitet før de deltar og handler, dette betegnes som intendert deltagelse. Hensikten med denne observasjonen er å delta – kanskje ikke bevisst, men forskning viser at barnet ofte deltar etter at det har observert en aktivitet (Jansen, 2013, s.58). Ved slike observasjoner har barnet en noe perifer posisjon, men er likevel med i aktiviteten og fellesskapet fordi hensikten er å delta (Jansen, 2013, s.58). Nordtømme kaller slike situasjoner for deltakende læreprosesser (Nordtømme, 2006, i Jansen, 2013, s.58). De yngste barna i barnehagen kan noen ganger bli oppfattet som passive eller lite interesserte, men kanskje de egentlig deltar gjennom intendert observasjon.

2.2.2 Den førspråklige dialogen

Dialogen er viktig for samspillet mellom mennesker. «Den gir nærhet og kontakt, den er en kilde til kunnskap om oss sjøl og omverdenen, og den er vår viktigste språklæringsarena gjennom hele oppveksten» (Høigård, 2011, s. 58). En dialog består ikke bare av verbalspråket, både kroppsspråk og signaler er dialog, og noen ganger kan kroppsspråket erstatte ordene. For å kunne ha en dialog må partene kunne innføre et emne, svare med tilknytningsreplikker og videreføre emnet. I dialog med barnet må vi følge barnets initiativ og se hva barnet er opptatt av, denne interessen får barnet til å utvide og fylle ut historien og styrker barnets følelse av å ha betydning. I følge Øvreeides tanker er det den voksnes oppgave og utfordring å se hvor barnet har sin oppmerksomhet. Ved å følge barnets oppmerksomhetsflyt vil den voksne få vite hva barnet trenger av informasjon, støtte og ledelse for å komme videre (Øvreeide, 2009).

For å kunne vite hva barnet er opptatt av, er det nødvendig at den voksne *lytter* til barnet. Som Askland påpeker handler aktiv lytting om å bekrefte barnets fysiske og verbale ytringer. Aktiv lytting innebærer at man legger merke til alle uttrykksmåter barnet bruker for å gjøre seg forstått. Aktiv lytting er en sammensatt prosess, og omfatter både registrering, tolking, bekreftelse og svar.

Nyere forskning har vist at barnet gjør viktige språklige erfaringer ikke bare med voksne, men også i samspill med andre barn. Løkken viser med sin beskrivelse av etter hvert den så kjente *flirekonserten*, at den tradisjonelle oppfatningen av 1-2 åringens lite evne til lek og samspill seg imellom, absolutt ikke stemmer. *Flirekonserten* er preget av smil, latter, blikk-kontakt, herming, tar hverandres initiativ – ja alt dialogisk kompetanse innehar. De samspiller og skaper en god atmosfære ved å bekrefte hverandres initiativ på en positiv måte (Løkken i Krogstad, 2005, s.101). I følge Løkken er 1-2 åringenes betydning for hverandre helt spesiell. Deres nære relasjoner, vennskap og samhold kan komme til uttrykk på svært komplekse måter i barnehagehverdagen, og er helt annerledes enn den voksne kan tilby. I tillegg til samvær med voksne, er denne samhandlingen mellom jevnaldrende svært viktig (Løkken i Greve, 2009, s.5).

2.2.3 Rommets betydning for barnets mulighet til samspill og dialog

I barnehageloven står det at «barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser» (Barnehageloven § 2, Barnehagens innhold). I rammeplanens kapittel 1,8 som omhandler barnehagens fysiske miljø, står det at «barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring» (Rammeplan, 2011, 1.8). Det sies videre at det i tilretteleggingen må det hensyn til ulike aldersgrupper og ferdighetsnivå, og at barn i småbarnsalderen har stort behov for tumleplass både ute og inne og for ro og konsentrasjon (Rammeplan, 2011, 1.8).

Alle barnehager formidler gjennom sin oppbygging og struktur både normer og verdier, den fysiske utformingen både begrenser og gir muligheter. I pedagogiske sammenhenger må vi være bevisst på hvordan miljøet barnet handler i er utformet. Og samtidig være oppmerksomme på hvordan materiell og gjenstander som er tilgjengelig, oppfordrer til handling og bestemmer hvilke handlinger som er mulig (Aasebø og Melhuus, 2005).

Topologi kan oversettes til stedslære, og handler om barnets opplevelse av rommet. Sett fra et fenomenologisk perspektiv er den kroppslige måten barnet er rettet mot omgivelsene, av betydning for barnets meningsskaping (Krogstad, 2012, s.78). Steder der barnet både omgås kroppslig og relaterer til mentalt, inngår i en barnlig topologi. I barnehagen er barnets hverdag preget av lek, og det er gjennom leken at barnets kroppslige omgang med rom og steder skjer. For å sikre barnets autonomi, må barnet

ha mulighet for å definere noen behov inn i de rammene som rommet gir, det må være mulighet for å skape et personlig rom. Barnet må kunne ta i bruk rommet og gjenstandene etter eget behov og ønsker.

Som Krogstad (2012) sier, må det pedagogiske miljøet gi rom for barns lek. Barnet leker ofte på steder der voksne ikke kan se dem. På slike skjermede steder får barnet være for seg selv og dyrke sin innlevelse i leken. I den mere sosiale og dynamiske siden av barnets lek, tar barnet ofte i bruk større geografiske områder i barnehagen. Det fysiske miljøet i barnehagen bør være slik at det gir muligheter for utfoldelse uansett type lek (Krogstad, 2012, s.81).

Reggio Emilia er en by i nord Italia, og er kjent for å ha utviklet en pedagogisk tankemåte og væremåte ovenfor barn som er blitt anerkjent i store deler av Europa. I Reggio Emilia sin filosofi er demokrati og delaktighet to svært viktige begrep. Reggio Emilia bygger på et syn på barn som ser på barnet som kompetent og medskaper av kultur og kunnskap. Det legges stor vekt på fellesskapet og enkeltbarnets kreativitet. Rommene er ment til å skape undring og innbyr til estetisk utfoldelse. Reggio Emilia tenker mangfold og fellesskap, og rommene gir ulike tilbud ved at rommene kan omdefineres (Aasebø og Melhuus, 2005 s. 154/155).

2.3 Barns rett til medvirkning gjelder også de yngste barna

Som rammeplanen sier skal barn ha rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens virksomhet. De skal også ha mulighet til jevnlig deltagelse i både planlegging og vurdering av virksomheten (Rammeplan, 2011, 1.5). På grunn av denne lovbestemmelsen er det viktig at man både formaliserer og systematiserer hvordan man innhenter barns synspunkter. Med de yngste barna inn i barnehagen, betyr dette at behovet for kunnskap og pedagogisk virksomhet endres. Med barns rett til medvirkning, kreves det at vi også ser på de yngste barna som deltakere som kan formidle og skape, samt påvirke det som skjer med dem. Alle barn er kompetente individer uavhengig av alder (Jansen, 2013).

Som nevnt medvirker de yngste barna gjennom sin kroppslighet, og de relaterer seg til andre kropper og omgivelser gjennom kroppslige bevegelser. Barnekroppen er alltid i bevegelse i forhold til noe eller noen. Som Rossholt sier er det viktig at vi reflekterer over disse kroppslige uttrykksformene og væremåte både til barn og voksne, slik at hverdagssituasjoner ikke blir tatt for gitt (Rossholt, 2010, s.49). Hvordan personalet møter barnet og toner seg inn mot barnekroppen er grunnleggende pedagogiske spørsmål. Å *tone inn* mot barnet menes her å møte barnet fysisk ved å bruke alle våre sanser, og ikke bare gjennom det verbale språket (Rossholt, 2010, s. 49). Barn er ofte knyttet til tingene de har rundt seg, og leker, utstyr, mat også videre blir sett på som en forlengelse av kroppen. Med et slikt syn kan vi si at personalets inn toning til barnekroppen har betydning for barnas lek og bevegelser.

Å ha medvirkning i barnehagen betyr at barnet skal ha innflytelse samtidig som det skal sette sine egne spor. Slik erfarer barnet at det *er noe* og har påvirkning på sitt eget liv i barnehagen. For at de yngste barna skal kunne medvirke, er de avhengige av de voksne. Det innebærer at den voksne må respektere barnets kroppslige ytringer så vel som det verbale. Medvirkning handler også om barnets mulighet til å påvirke barnehagens planlagte aktiviteter og dagsrytme. Personalet må se hvilke aktiviteter som gir barnet mening, og planlegge virksomheten ut ifra dette (Sandvik, 2006, s. 20/21). Samlingsstund er et eksempel på en planlagt aktivitet som brukes daglig i mange barnehager. Samlingsstund har lang tradisjon, og er en grunnleggende aktivitet i barnehagen, hvor personalet blant annet har formidlet grunnleggende verdier og holdninger som gjelder i dette fellesskapet. Samlingsstunden har tradisjonelt sett også vært en del av barnehagens planlagte læringsaktiviteter hvor kunnskap har blitt formidlet fra den voksne til barnet, uten at barnet har påvirket aktivitetens innhold og form. Med liten medvirkning fra barnet, begrenser dette hva læringsinnholdet faktisk *kan* utvikles til og hvilke prosesser barna kan delta i, samtidig som hvordan læringsarbeid kan inngå som viktig i barns vekst som menneske og medborger begrenses (Jansen, 2013, s.108).

Medvirkning handler ikke om enkeltbarnets rett, det handler om fellesskapet, som Johannesen og Sandvik sier: «Medvirkning er ikke noe hver og en utøver for seg selv. Det handler om hvordan mennesker samhandler, lytter til og respekterer hverandre i et fellesskap» (Johannesen og Sandvik, 2008, s.27). Slik Johannesen og Sandvik ser på deltakelse, er det ikke nok at barnet bare er tilstede, men barnets uttrykk må også ha en virkning i barnegruppa. Det blir stadig mer vanlig å dele barnegruppa inn i mindre grupper. Hensikten kan ofte være et ønske om å gi barna et mindre miljø, som er en mer oversiktlig gruppe for både voksne og barn, som igjen kan føre til at det blir enklere for barnet å medvirke. Personalet må ved slik gruppeinndeling alltid være bevisst på om enkeltindividet blir sett og ivaretatt, eller om det er barnets alder eller interesser som styrer? (Kristoffersen, 2006, s.71).

2.3.1 Lekmateriellets betydning for barns medvirkning

Eli Thorbergsen har sett på hvordan barnehagens lekmateriellet kan ha betydning for barns lek, og gjennom en studie kommet frem til noen synspunkter. Hun mener at lekmateriell er en tydelig aktør i møte med små barn. Materiellet fører til kroppslige dialoger mellom barn og materiell, samt barna i mellom (Thorbergsen, 2012, 243). Hun mener at materiellet har en aktiv rolle, da det motiverer barnet til handling. Friheten til å kunne bevege seg i rommet, møter med objekter og dialoger med andre barn ser ut til å gi mening og dermed motivasjon.

Lekmateriell som finnes i barnehagen, er svært interessant i medvirkningssammenheng. I en undersøkelse gjort av Kristoffersen (2006), ble barn og personalet spurt om hva som var barns valg. Begge gruppene svarte leken. Men barna var klar på at det var personalet som handlet inn leker og annet

utstyr, barna hadde få påvirkningsmuligheter, men de sto fritt i å velge om de aktuelle lekene og materialene ble brukt (Kristoffersen, 2006, s.72). For at barna skal ha mulighet til medvirkning og innflytelse på sin egen hverdag, er det nødvendig at personalet lytter til barna. Begrepet lytting har fått en sentral plass i nyere litteratur om arbeid i barnehagen. I tillegg til å høre, må man også tolke og skape en mening, og er et viktig begrep i forhold til arbeidet med barns medvirkning. Ved å lytte til barna, får personalet greie på hva barna er interesserte i, og kan lettere planlegge en hverdag som tar utgangspunkt i barnas interesser og aktiviteter (Kristoffersen, 2006, s.75).

2.3.2 Personalets definisjonsmakt

Som Bae (2006) påpeker, er kontaktforholdet mellom barnet og den voksne asymmetrisk. Den voksnes erfaringer og kunnskap overgår naturlig nok barnets, og det kan fort utvikles et jeg-det-forhold, som subjekt-objekt (Bae, 2006, s.34). Definisjonsmakt er et begrep som viser til den voksnes maktposisjon ovenfor i dette tilfellet barnet. Voksne vil alltid være i en maktposisjon i forhold til barn. I barnehagen handler denne makten om hvordan den voksne svarer på barnets kommunikasjon og uttrykk, hva den voksne reagerer på og ikke, hvordan de setter ord på barnets opplevelser og handlinger, bruk av rutiner og hvordan vi strukturerer dagen og de fysiske forutsetningene vi gir barna. De yngste barna er prispigg sine omsorgspersoner i barnehagen, derfor er det spesielt viktig at personalet er oppmerksomme på denne makten de innehar, og reflekterer over at den voksnes syn på barnet er av stor betydning for barnets mulighet til medvirkning (Johannesen og Sandvik, 2008). Det er viktig at personalet bruker sin definisjonsmakt på en måte som støtter opp under barnets utvikling og tillit til seg selv. Når den voksne viser med både ord og kroppsspråk at hun forstår hva barnet er opptatt av, er dette trygghetsskapende for barnet.

2.4 Pedagogisk leder- og personalets betydning for barnehagens kvalitet

Gotvassli hevder at "det er selvsagt at et kompetent barnehagepersonale er den viktigste faktoren for å sikre kvalitet i barnehagen" (Gotvassli, 2004, s. 73). Det er pedagogisk leders ansvar at personalet på sin avdeling har den kompetansen som er nødvendig for å skape et berikende læringsmiljø. For å kunne arbeide i samsvar med den kunnskapen vi har om barndom og barnets behov, og samtidig ha en systematisk utvikling på barnehagen, er det nødvendig med en kontinuerlig kompetanseutvikling. I Norge har både foreldre og barn en lovfestet rett til medvirkning i barnehagen, og kvaliteten på denne kan sees slik: "Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har, som vedrører evne til å tilfredsstille barnas, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov" (NOU 2012:1, Til barnas beste). Pedagogisk leder har sammen med fagkonsulenter og styrer ansvar for det pedagogiske innholdet i barnehagen.

2.4.1 Syn på barn og barndom – barnet som subjekt

Kvaliteten i barnehagen avhenger blant annet av personalets syn på barn og barndom. Et nyere syn på barn er det kompetente, aktive og mer uavhengige barnet. Vi er opptatt av hva barnet gjør og kan, her ikke bare i private relasjoner, men også som samfunnsmedlem i barnehagen som er i gang med å konstruere sin egen barndom. Vi ser på barnet som subjekt, et kompetent menneske, et «ferdig» individ på lik linje med andre (Jansen, 2013, s.51). Jansen refererer til Østrem som sier at «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 i Jansen, 2013, s.51).

Å se på barnet som subjekt får konsekvenser for blant annet barnehagens planleggingsarbeid. For at barnet skal kunne delta aktivt i planleggingen, må det få anledning til å komme med innspill underveis. Et eksempel på dette er fra en barnehager i Nord Trøndelag hvor de har hatt et flerårig prosjekt med vekt på interaksjon barn-voksen. Ved evaluering av prosjektet, ble det påvist flere endringer i forhold til personalets planlegging. Personalet var blitt mer fleksible og romsligere i forhold til planer, det var mindre detaljplanlegging, de voksne var ikke så redde for kaos og barna var mere med i planleggingen og avgjørelser. Barnehagene har dreid fokuset fra planlegging til refleksjon over praksis, og flere av barnehagene sa de bruker mer tid til refleksjon i hverdagen og det som skjedde, og mindre til detaljplanlegging framover. Fokuset er nå flyttet fra personalets ideer til barnas ideer når det skal tenkes fremover. Dette førte til større bevissthet på samarbeidet barn/voksen, og større rom for barns medvirkning (Kristoffersen, 2006, s. 64/65).

Barnets rett til medvirkning er nedfelt ved lov, og barnets status har økt betraktelig (Glaser, 2008, s. 126). Flere forskere, har de siste årene pekt på hvordan de yngste barnas bidrag og deltakelse varierer fra barnehage til barnehage, og at dette er avhengig av hvilket syn personalet har på barn og barndom. De yngste barna er helt avhengig av den voksnes blikk, forståelse og handlinger, vi kan si de er prisgitt den voksnes definisjonsmakt og bestemmelser (Jansen, 2013, s.51). De er avhengige av at vi ser, hører og tolker barnets verbale og nonverbale ytringer. Som blant andre Løkken sier, er de yngste barnas bidrag og deltagelse i barnehagen, avhengig av hvilket syn personalet har på barn og barndom (Løkken, i Jansen, 2013, s.51). I dag vet vi at de yngste barna har ferdigheter og kompetanse fra tidlig alder. De kan delta i sosialt samspill allerede fra fødselen av. Og kan på grunn av sin evne til imitasjon og observasjon, *svare* på kommunikasjonen fra den voksne. Når barnet på denne måten kan delta ut ifra sine forutsetninger, sier vi at barnet er kompetent (Jansen, 2013, s.51).

Når man forholder seg til barn som kompetente subjekter, må personalet passe på at de ikke overvurderer barnas ferdigheter og forutsetninger, og gi barnet for stort ansvar. Selv om vi ser på barnet som kompetente, betyr ikke dette at barnet innehar alle ferdigheter og innsikter. Barn trenger både

omsorg og hjelp. Men med et tidligere syn på barnet som noe uferdig som trenger den voksnes beskyttelse, kan man lett undervurdere barnets kompetanser og frarøve dem muligheten til både å mestre og feile (Jansen, 2013, s.52).

2.4.2 Dokumentasjon som refleksjonsgrunnlag for voksne og barn

Pedagogisk dokumentasjon er et viktig redskap for å fange opp både prosesser og resultater i barnehagen, og kan være en viktig faktor for å utvikle en reflekterende og demokratisk pedagogisk praksis (Kristoffersen, 2006, s.58). Den kan fungere som grunnlag for et felles refleksjonsarbeid hos personalet, og den kan være med på å synliggjøre barnas forestillinger, meninger og uttrykk i lek og aktiviteter. Dette kan være med på å påvirke organisering og planlegging av den pedagogiske praksisen. Personalet og barna kan sammen bruke dokumentasjon til refleksjon og undring, den kan både utfordre og innby til dialog. Ved å stille spørsmål om hvorfor vi gjorde sånn og slik, blir pedagogisk dokumentasjon en form for kommunikasjon (Kristoffersen, 2006, s.59).

2.4.3 En trygg oppstart

Den mest sårbare perioden når det gjelder adskillelse er når barnet er fra 9 – 12 måneder. Det er i denne alderen mange av barna begynner i barnehagen. Barnet har da en begrenset kognitiv forutsetning til å forstå hva som hender når foreldrene forlater dem, og kan fort bli overveldet av sine egne følelser. Barnet trenger da en trygg omsorgsperson i barnehagen som kan hjelpe det med å kontrollere følelsene sine, og hjelpe det til å føle seg trygg og tilfreds. Drugli understreker at det er viktig at barnehagen etablerer en trygg relasjon mellom minst en i personalet og barnet, før barnet kan være i barnehagen alene. Behovet for en sekundær tilknytningsperson synker i takt med at barnet blir eldre. At barnet etter hvert blir mer opptatt av samspill med andre barn enn det er med voksne kan nok være en av årsakene til dette. En tidlig og trygg tilknytning er med på å danne et godt utgangspunkt for den videre utviklingen hos barnet (Drugli, 2010, s.35).

3 Metode

Jeg vil i dette kapittelet kort beskrive kvalitativ intervju og observasjon som metode. Jeg vil også begrunne mitt metodevalg, samt se på fordeler og ulemper med bruken av disse metodene i forskningsarbeidet

En definisjon av metodebegreper er: «Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011, s.29). Det handler om hvordan vi skal innhente og analysere informasjon om den sosiale virkeligheten, og hva denne forteller oss om

samfunnsmessige forhold og prosesser. «Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke *data*, og dette er en sentral del av empirisk forskning» (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011, s.29).

Min problemstilling er som nevnt over: «*På hvilken måte arbeides det med de yngste barnas mange kommunikasjonsformer i barnehagen?*». Jeg ønsker her å se pedagogisk leders erfaringer og perspektiv, og har valgt å bruke både kvalitative intervju og observasjoner for å få en mest mulig utfyllende og grundig besvarelse på problemstillingen.

Valg av metode må gjøres ut ifra problemstillingen for undersøkelsen, og det er nødvendig å ha kjennskap til de ulike metoder som kan brukes. Metode er et redskap for å få svar på spørsmål, og får stor betydning for innsamlingsprosessen og resultatene vi kommer frem til (Larsen, 2012). Det er viktig å anvende metoder som kan belyse problemstillingen på en så god måte som mulig. Jeg har i methodedelen valgt en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming legger vekt på meningen bak individers erfaringer med et fenomen, og tar utgangspunkt i allerede eksisterende teorier (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.84).

3.1 Informanter

På grunn av både begrenset tid og oppgavens størrelse valgte jeg å begrense meg til tre informanter. Jeg har tatt et strategisk valg og kun valgt pedagogiske ledere som informanter. Med strategisk valg menes her å velge de informanter som må til for å få samlet nødvendige data, altså de informanter som er mest hensiktsmessig å intervju (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2011).

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å intervju informanter fra barnehager med ulike eierforhold og struktur, dette for å se om slike forhold gjør en forskjell. Av praktiske årsaker ble ikke dette mulig, og mine kilder ble informanter med veldig likt utgangspunkt og bakgrunn. Alle informantene er damer midt i 40-årene, de er alle utdannet førskolelærere ved samme utdanningssted, de har lang erfaring og jobber alle som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling. For å skille på informantene i oppgaven, vil de bli omtalt som informant A, B og C.

3.2 Kvalitativ intervju

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at man forsøker å få mye informasjon av et begrenset antall personer, i oppgaven betegnet som informanter. Når jeg i denne oppgaven har valgt benytte meg av kvalitative intervju, er dette for å få kjennskap til informantenes personlige mening rundt temaet og problemstillingen. Fordelen med et kvalitativt intervju er at man får en større nærhet til informanten, og har med dette muligheten til å gå i dybden på temaet og spørsmålene man stiller. Dette gjør det enklere og sikre god validitet, samtidig som risikoen for misforståelser og feiltolkninger blir mindre og eventuelle

uklarheter kan oppklares underveis i intervjuet (Larsen, 2012). Ulemper ved et kvalitativt intervju kan være behandlingen av dataene i ettertid. I transkriberingen leser forskeren datamaterialet og ønsker å forstå den dypere meningen med folks tanker (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.173). Transkriberingen er både tidkrevende og omfattende, og utvelgelse og sammenligning av svarene kan ofte være utfordrende. En ulempe med kvalitativt intervju som nevnes av Larsen (2012), er kontrolleffekt. Med kontrolleffekt menes den påvirkning intervjueren selv eller selve metoden kan påvirke resultatet. For å skjule uvitenhet eller gjøre et godt inntrykk kan informanten i noen tilfeller svare det han tror intervjueren vil høre, og da blir informasjonen nokså verdiløs (Larsen, 2012, s.27).

I transkriberingen av intervjuene, har jeg valgt de deler av empirien jeg synes er interessant for oppgaven. Jeg har valgt utsagn ut fra et fenomenologisk syn, da dette er i samsvar med mitt perspektiv på oppgaven, samt valg av teori. I en fenomenologisk tilnærming er det viktig at ytringen ses i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Målet må være å forstå informantens livsverden, for å forstå verden må vi forstå mennesket (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.80).

Jeg valgte å benytte meg av ustrukturert intervju, og utarbeidet en intervjuguide på forhånd, dette for at informanten skal få prate mest mulig fritt uten at jeg som intervjuer styrer samtalen i for stor grad. Formulering, språkføring og uttrykksmåte blir da spesielt viktig slik at respondentene forstår spørsmålene slik intervjuer har tenkt. I en intervjuguide er det viktig å ikke legge for store føringer, begge som er tilstede er delaktige i det svaret som kommer. Når man benytter seg av ustrukturert intervju, er det viktig at intervjueren bruker oppfølgings spørsmål underveis og passer på at alle spørsmålene er dekket før intervjuet avsluttes (Larsen, 2012, s.83).

3.3 Observasjoner

Sammen med mine veiledere kom jeg frem til at kombinasjonen observasjon og intervju var gode metoder for å samle inn informasjon til denne oppgaven. Observasjonene ble gjennomført på småbarnsavdeling i egen barnehage. Jeg planla en passiv deltakende observasjon som ble gjennomført over tid. I passiv deltakende observasjon prøver forskeren å unngå at tilstedeværelsen påvirker utviklingen av situasjonen som studeres. (Larsen, 2012). Selv om observasjonene ble gjennomført utenom min arbeidstid, var dette barn jeg til daglig samhandler med og det ble naturlig å være deltagende også under observasjonene. Observasjonene ble åpne og direkte, jeg tror noen av barna var klar over at de var til gjenstand for observasjon, da de så at jeg noterte underveis.

Når man bruker observasjon som metode må man være klar over at det finnes feilkilder. Det er ikke alltid man får med seg alt som skjer under en observasjon, og både utdanning, erfaring, yrke, alder og kjønn er med på å farge det vi oppfatter. (Larsen, 2012). Et viktig aspekt her er å prøve å beskrive hendelser, slik de fremtrer i situasjonen, så nøye som mulig. Når man tolker eller observerer, må vi være

klar over forutsetningene vi har med oss, og prøve å legge disse til side slik at man kan være åpen for det som trer frem. Bae (1996, s. 51). I en observasjon er alltid observatøren en del av det observerte. Hvordan vi ser, oppfatter og tolker et fenomen, er et resultat av den som beskriver fenomenet.

Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å bruke loggbok som metode under observasjonene, men kom fort frem til at dette var en veldig krevende arbeidsmåte og gikk over til å skrive praksisfortellinger. Når man bruker observasjon som metode er det viktig å ta notater underveis, men som Larsen (2012) sier, kan det være vanskelig å ta notater i deltakende observasjon, og kan da velge å skrive notater i etterkant. Jeg ser i ettertid at det hadde vært en fordel i å bruke videoopptak ved observasjon. Videoopptak er en god metode for å dokumentere både kroppsspråk og samspill. Ved bruk av video får man med seg mye informasjon, en ser flere detaljer og en har mulighet til å se opptakene flere ganger (Larsen, 2012).

3.4 Etikk og etiske overveielser

Når man gjennomfører et forskningsprosjekt må man ta stilling til etiske prinsipper, da etiske dilemmaer alltid vil oppstå i en forskning (Larsen, 2012, s.15). Man må alltid være var på om noen i undersøkelsen kan bli støtt, eller blitt fremstilt på en uheldig måte. Man må også velge en problemstilling som ikke føles uetisk for noen. Når det gjelder datainnsamlingen kan denne også innebære etiske dilemmaer. Her må man tenke igjennom sine metoder for datainnsamling å se om denne kan være uetisk ovenfor informantene. Når jeg observerte de yngste barna på avdelingen, virket det på meg som noen av barna skjønnte at de ble observert. Selv om disse barna er fra 10 – 18 måneder, burde jeg kanskje forklart barna hvorfor jeg var der? Det er lett å undervurdere barn som ikke innehar verbalspråket, og tenke at de ikke forstår. Ved å ikke informere barna om observasjonen, ble dette en skjult observasjon, noe som kanskje kan virke uetisk (Larsen, 2012, s. 15).

Taushetsplikt og anonymitet er viktige etiske dilemmaer, og ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, taushetsbelagt. Samtidig skal resultater som inneholder personopplysninger, formidles i anonymisert form (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 96). Jeg har i denne oppgaven anonymisert både informantene og barna jeg observerte, med kodenavn. Det ble i forkant av intervjuene sendt ut et informasjonsbrev til informantene, hvor jeg informerte om intervjuets tema, anonymisering av informantene og informantens rett til å trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske. Videre informerte jeg om at når oppgaven er ferdig skrevet, vil alle opptak og evt. utskrifter av opptak bli slettet, og at alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i den ferdige oppgaven.

4 Empiri

Her har jeg valgt å gjengi de deler av empiri jeg mener er vesentlig å ha med i oppgaven. Resultatene fra intervju er delt inn etter spørsmål, dette for at leser skal få bedre oversikt. Praksisfortellingene kommer sist i denne delen av oppgaven.

4.1 Resultat fra intervju

1. Hva mener du er viktig å være oppmerksom på når det gjelder de ulike måtene de yngste barna kommuniserer på?

På dette spørsmålet nevnte alle informantene de ulike formene for nonverbal kommunikasjon de yngste barna innehar. Tilknytning og viktigheten av å bli godt kjent med barnet er også noe alle informantene ser på som svært viktig. Alle informanter påpekte at barnets emosjonelle uttrykk kan være vanskelig å tyde før man blir godt kjent med barnet. Informant A påpekte hvor viktig det er at den voksne er emosjonelt til stede hele tiden. «For å kunne tyde, analysere og bekrefte barnets uttrykk, må en være aktivt og emosjonelt til stede der og da»

Informant B mener at det er viktig å være oppmerksom på at vi kommuniserer med hverandre hele tiden gjennom alt vi gjør. Det kan være måten vi går på, sitter på, vi kommuniserer gjennom bilder, tekst og ikke minst sang. Også dagsrytmen er en form for kommunikasjon, når barna blir kjent med rutinene vet de hva som skal skje og dagen blir forutsigbar.

Eks: Ett barn roper hver dag på pappa under fruktmåltidet, hun vet at hun alltid blir hentet etter frukta. Dette er hennes måte å fortelle de andre på at hun snart blir hentet.

2. Hvordan brukes det fysiske miljøet og rommet for å fremme kommunikasjon og dialog hos de yngste barna? Brukes både i medvirkning og kommunikasjon

På dette spørsmålet presiserte informant A viktigheten av å være til stede, at de voksne må sitte på gulvet sammen med barna på barnets nivå, og ikke være så praktisk orientert. Hun nevnte også at det fysiske miljøet må være slik at man til enhver tid kan se barna. I tillegg må de voksne være flinke til å lytte til barna, «den voksne må ha store ører og liten munn». Informant C mener det er viktig at barna har steder i barnehagen hvor de har mulighet for å trekke seg litt unna – plasser de kan gjemme seg bort.

Informant B jobber i en barnehage som er inspirert av Reggio Emilia, og er opptatt av at barnas materialer og leker skal være lett tilgjengelig. De sorterer etter type og farger, slik at lekene og

materialet skal bli mere innbydende. De synes også denne måten virker mere ryddig for barnet og at det blir enklere for barnet å starte en aktivitet eller lek.

Både informant B og C nevnte viktigheten av å tilrettelegge møteplasser for barna. De snakket om å lage rom i rommet og lekstasjoner der de kan være i samspill med både voksne og barn. Noe jeg synes var spesielt interessant var at hos informant B var de opptatt av å rydde bort leker, slik at barnet ikke skulle ha så mange valg, men hos informant C ryddet de frem leker slik at barnet skulle se de ulike mulighetene og valgene det har.

Alle informantene deler de yngste barna inn i grupper for å lettere kunne få felles fokus og mulighet for de små tette dialogene. Med små grupper blir det også enklere å følge barnets initiativ

3. Kan du beskrive en planlagt aktivitet hvor det bevisst jobbes med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst rettet mot de yngste barna?

På dette spørsmålet svarte samtlige informanter at de ikke hadde så mange planlagte aktiviteter for de yngste barna i barnegruppa. Informant A og B brukte samlingsstund som arena for å jobbe med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Her er det både sang, rim og regler samt lesing av bøker, fortellinger og gode samtaler.

4. På hvilken måte kan du som pedagogisk leder fremme dialogen mellom barn/voksen og barn/barn?

Ved å være en tilstedeværende, nær, lyttende og reflektert voksen, var i hovedsak det informantene svarte på dette spørsmålet. Samt å tilrettelegge hverdagen slik at det er rom for de gode samtalene. Informant A påpekte også det ansvaret hun har som pedagogisk leder til å gi plass og rom for at alle voksne får være sammen med barna. Hun var opptatt av at det må deles på oppgavene, ved for eksempel rullere på ansvaret om samlingsstund får barnet formidlet ulike verdier og kunnskap fra de voksne, barna har behov for alle de voksnes stemme.

Informant C påpekte viktigheten av å gjøre personalet bevisste på betydningen av å ha et godt samspill med barna. For å kunne fange opp det barnet er interessert i og opptatt av, må samspillet barn/voksen være både nært og godt. Videre snakket hun om de ulike måtene vi som voksne kan fremme barnets dialogiske kompetanse, slik som å lytte, utvide og videreføre barnets samtale, benevning også videre. Man må passe på å utnytte de gode situasjonene der barna er opptatt av noe og ta utgangspunkt i dette til en samtale, det handler om å se barnet og ta det på alvor.

- Her var det ingen av informantene som nevnte noe om dialogen barn/barn

5. Hva er ditt syn på barn og barndom, og hvordan påvirker dette din kommunikasjon og dialog med barnet?

Alle informantene har et moderne syn på barn og barndom som ser på barnet som små likeverdige mennesker med egne erfaringer, ønsker og behov. Med et slikt syn tas barnet på alvor og dets meninger og ønsker blir tatt hensyn til. Informant A: «Det handler om danning. Vi skal ikke bare forberede dem til skolen, vi skal forberede dem til livet».

Som informant A påpeker er Barnet et kompetent menneske som fortjener vår respekt. Alle bidrar uansett alder, både voksne og barn er med på å skape dagen, dette er det viktig at barnet vet og føler.

6. På hvilken måte vektlegges arbeidet med de yngste barnas medvirkning på din avdeling?

Sitat informant C: «Det handler om å bli kjent med hvert enkelt barn og å lære seg å forstå hva barnet vil og ta barnets vilje på alvor – det er det som er barns medvirkning». Hos informant B har de ingen ukeplaner, de er spontane i hverdagen, dette mener de er viktig i forhold til barns medvirkning. De har månedsbrev etter endt måned, hvor de oppsummerer og reflekterer over månedens aktiviteter. Informant A er opptatt av den voksnes ansvar når det gjelder barns medvirkning. Det er den voksne som må avgjøre om barnet skal få medvirke, ansvaret er den voksnes men barnet stemme og ønsker skal bli hørt. Hun mener at mange voksne mistolker hva barns medvirkning i barnehagen er, hun tror at mange blander sammen medvirkning med at barnet har et valg.

7. Hvordan jobber du som pedagogisk leder med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst, og hvordan blir kvaliteten på dette fagområdet ivaretatt?

Informant A benytter både avdelingsmøter og refleksjonsteam til å reflektere sammen med personalet om alle fagområdene. Når det gjelder fagområdet kommunikasjon, språk og tekst har de i den siste tiden hatt fokus på den *uformelle samtalen*. Her har de både filmet og brukt praksisfortellinger som utgangspunkt for refleksjon. Informant B mener at dokumentasjon er en viktig måte å ivareta kvaliteten på. Hun er mest opptatt av å dokumentere ovenfor barna, og bruke dokumentasjonen som kilde til både refleksjon og gode samtaler sammen med barna. Informant B forteller at de p hennes avdeling følger en ordning med primærkontakt for hvert enkelt barn. Hun mener dette er viktig for barnets trygghet, og dermed barnets opplevelse av kvalitet i barnehagen.

4.2 Praksisfortellinger

Praksisfortelling 1 Stellesituasjon

Oj 1,4 ligger på stellebordet og gråter, hun liker ikke at det blir skiftet bleie. Eg 1,3 er også på badet. Eg 1,3 kikker opp på Oj 1,4 som fortsatt gråter, og klatrer opp på stellekrakken slik at kan se Oj 1,4. Eg 1,3 smiler og sier ei! Hvorpå Oj 1,4 stopper å gråte og smiler tilbake. Etter at Oj 1,4 er ferdig, er det Eg 1,3 sin tur til å bli skiftet på. Oj 1,4 klatrer opp på krakken og kikker og smiler til Eg 1,3, og de ler godt begge to.

Praksisfortelling 2 Frokost

Voksen spør Oj 1,4 ved frokosten om hun vil ha melk eller vann, Oj 1,4 kikker spørrende tilbake. Den voksne peker på vannkrana og spør igjen om hun vil ha vann, hvorpå Oj 1,4 hverken bekrefter eller avkrefter, men fortsetter å ha øyekontakt med den voksne. Den voksne løfter melkekartongen og kikker spørrende på barnet og sier melk? Oj 1,4 nikker og smiler.

Praksisfortelling 3 Samspill

En voksen sitter på gulvet, gutt Bg 1,5 setter seg på gulvet med en lastebil i hånda, og begynner å kjøre bil på gulvet rundt henne, samtidig som han kikker spørrende på henne. Voksenpersonen tar også en bil og kjører etter han på gulvet. Eg 2,0 setter seg ned med en bil i hånda og sier «være med?» Bg 1,5 kikker spørrende og alvorlig på meg. Jeg smiler og sier ja det blir morsomt da blir det tre biler. Leken fortsetter med at alle tre kjører etter hverandre på gulvet, mens de prater og ler sammen.

Praksisfortelling 4 Barn observerer

Aj 1,3 sitter på gulvet alene og ser på to litt eldre gutter som kjører bil rundt og rundt oppe på bordet. Hun sitter på gulvet å ser ut som hun kjeder seg. Etter en stund er guttene ferdig med å kjøre bil og kaster ifra seg bilene og finner en annen aktivitet. Aj 1,3 reiser seg og plukker opp den ene bilen og går bort til bordet og begynner å kjøre bilen rundt og rundt oppe på bordet, mens hun smiler fornøyd.

Praksisfortelling 5 Velkomst

Det er tidlig på morgenen og Bg 1,5 sitter i fanget mitt og leser. Plutselig løper han ned fra fanget og bort til vinduet og banker ivrig på og sier noe som ligner ao. Etterpå løper han bort til døren og begynner å banke på denne mens han kikker på meg. Er det noen som kommer spør jeg? Hvorpå barnet fortsetter å slå ivrig på døra. Jeg går bort og åpner døra, og ikke lenge etter kommer gutt Eg 1,3 løpende inn. De to guttene løper sammen inn på avdelingen samtidig som de roper og ler.

5 Drøfting

Jeg har i drøftingsdelen valgt å dele drøftingen inn i 3 deler, slik som i teoridelen. Jeg har her valgt å ikke bruke underoverskrifter, da de ulike temaene går litt over i hverandre. Jeg vil først drøfte de yngste barnas kroppslighet i kommunikasjon, dialog og samspill, for deretter å drøfte de yngste barnas evne og rett til medvirkning, for til slutt å drøfte pedagogisk leder og voksenrollens betydning for barnehagens kvalitet.

5.1 De yngste barnas kroppslighet i kommunikasjon, dialog og samspill

Denne oppgaven handler i hovedsak om barnas ulike former for kroppslige kommunikasjon, så jeg fant det naturlig å starte intervjuet med spørsmål om hva pedagogisk leder synes er viktig å være oppmerksom på, når det gjelder de yngste barnas mange og ulike kommunikasjonsformer. Informantene har nokså likt syn på dette spørsmålet, de nevner alle barnets ulike former for nonverbal kommunikasjon, som svært viktig å være oppmerksom på. Jeg velger å legge enda større trykk på uttalelsen, ved å hevde at kjennskap til barnets kroppslige kommunikasjonsformer er helt *nødvendig* når man jobber med de yngste barna i barnehagen. Som Johannesen (2012) påpeker, bruker barnet for eksempel både peking, blikk og vender kroppen i en spesiell retning, som utgangspunkt for kommunikasjon og samspill, og de er helt avhengig av at den voksne tolker deres uttrykk. Et eksempel på barnets kroppslige kommunikasjon, ser vi i praksisfortelling 2 *Frokost*, der barnet tydelig bruker både blikk, gestikulasjon og ansiktsmimikk som kommunikasjonsformer for å gjøre seg forstått. Vi ser tydelig at barnet tar i bruk hele kroppen for å uttrykke seg, og det er i slikt samspill med voksne eller andre barn at språket vokser. I denne praksisfortellingen ser vi også hvordan den voksne forsterker handlingen ved å bruke ordet *vann* samtidig som hun peker på vannkrana. Her får barnet kjennskap til ordet *vann* både i form av begrep og konkreter. Som Hansen (2014) sier, kan slike situasjoner være med på å styrke barnets språkutvikling, og barnet vil etter hvert som hun får flere slike språkopplevelser, bli enda tryggere på å bruke ulike førspråklige kommunikasjonsformer i kommunikasjon og samspill.

Som Merleau-Ponty hevder, er det gjennom kroppen vi forstår verden, og våre erfaringer setter seg i kroppen. Når vi ser på informant B sin lille fortelling om barnet som hver dag under fruktmåltidet kikker mot døra og sier pappa, støtter dette Merleau-Pontys teori om erfarte kroppsskjemaer. Med denne fortellingen vil informantene synliggjøre hvordan vi kommuniserer gjennom alt vi gjør, og at dagsrytmen også er en form for kommunikasjon. Når barnet blir kjent med rutinene vet det hva som skal skje og dagen blir forutsigbar og skaper en form for trygghet hos barnet. Barnet har erfart at hun blir hentet av pappa til samme tid hver dag. I følge Merleau-Pontys tanker, har barnet både gjennom kroppen og sansene erfart og fått kunnskap om hva som skjer etter fruktmåltidet.

Også i praksisfortelling 5 *Velkomst*, har jeg dradd veksler til Merleau-Pontys tanker. Her ser vi hvordan vennskapet de to barna har knyttet, gjør at de forstår hverandre gjennom kroppslige handlinger. Som både Løkken (2004) med sin forskning på toddlere, og Greve (2009) med sin vennskapsforskning har kommet frem til, er de yngste barna kompetente til å knytte egne relasjoner og vennskap til andre barn uten hjelp fra en voksen. I denne praksisfortellingen, ser vi hvordan Bg 1,5 viser at han er glad for at vennen kommer i barnehagen, dette ved å møte Eg 1,3 ved døra og smile å si «ao ao». Når de løper sammen inn på avdelingen og roper og ler, viser dette at de allerede har knyttet vennskap med hverandre. Ifølge Greves (2009) tanker, er slike relasjoner med på å fremme barnas læring og utvikling, og helt ulik det den voksne kan tilby. Med utgangspunkt i Merleau-Pontys fenomenologiske filosofi, ser vi hvordan barna forstår hverandre gjennom kroppslige handlinger, som i dette tilfellet hvor barna løper sammen inn i rommet.

Det førspråklige barnet er helt avhengig av den voksnes oppfølging av barnets initiativ. Hvordan den voksne svarer eller bygger videre på barnets kroppslige uttrykk, er av stor betydning for barnet (Myrstad og Sverdrup, 2009, i Johannesen, 2012). I praksisfortelling 3 *samspill*, ser vi et eksempel på samspill mellom den voksne og barnet, og hvordan den voksnes oppfølging av barnets initiativ, kan føre til gode og lærerike lekopplevelser hos barnet. Først i fortellingen ser vi hvordan Bg 1,5 tar initiativ til samspill. Når han begynner å kjøre bil rundt bena på den voksne, samtidig som han kikker på henne med et spørrende blick, tolker jeg dette som at han inviterer den voksne til lek. Vi ser videre hvordan den voksne *lytter* til barnets kroppsspråk, for deretter å *tolke* barnets initiativ. Når hun begynner å kjøre bil sammen med barnet, bekrefter hun barnets initiativ, og viser at hun har forstått barnets ønsker om samspill. Bg 1,5 bekrefter den voksnes handling når han smiler og kjøre bil sammen med henne. For å kunne tolke de yngste barnas språk, er det nødvendig å bruke alle sanser, som Hansen (2014) sier, det er *det* barnet gjør, de kommuniserer med hele kroppen.

Etter kort tid blir leksekvensen endret, da et barn som er noe eldre, også vil være med i leken. Den voksne er bevisst på å oppmuntre Bg 1,5 til å inkludere det andre barnet, og lykkes med å videreføre leken. Nå er de tre som kjører bil, og området de kjører på blir utvidet. Sammen kjører den voksne og barna bilene rundt omkring på hele avdelingen mens de prater sammen om bilkjøringen. Bg 1,5 «babler» og smiler og viser med hele kroppen at han koser seg og har et godt samspill og en fin lekopplevelse. Som informant C påpeker, må den voksne passe på å utnytte de gode situasjonene der barnet er opptatt av noe, og ta utgangspunkt i dette til en dialog eller samspill. Gjør man det føler barnet seg sett og tatt på alvor. I denne praksisfortellingen fikk den voksne en fin mulighet til både samspill og dialog med barnet, og da barn nummer to ble med i leken, ble barnets mulighet for dialogisk kompetanse ytterligere utvidet. Som Øvreeide (2009) sier, er å finne ut hvor barnet har sin oppmerksomhet, en av den voksnes mange oppgaver og utfordringer. Dette må til for å kunne støtte barnet til å komme videre i sin språkutvikling.

I samspillet mellom mennesker er dialogen svært viktig. Som Høigård (2011) sier, er dialogen en kilde til kunnskap om oss sjøl og verden, den gir nærhet og kontakt, samtidig som den er vår viktigste språklæringsarena gjennom hele oppveksten. En dialog består ikke bare av verbalspråket, både kroppsspråk og signaler er dialog. For å fremme barnets mulighet til dialog med den voksne, er informantene inne på viktigheten av å ha et godt og nært samspill med barnet. Videre ser de viktigheten av å være en tilstedeværende og *lyttende* voksen, som tilrettelegger hverdagen slik at det er rom for de gode samtalene. Jeg tolker dette som at personalet må være tilstede både fysisk og mentalt, slik at de lettere kan følge barnets initiativ til dialog og samspill. Som Askland (2006) påpeker, er lytting en sammensatt prosess. Når man lytter må man *lytte* til hele barnet, og man må både høre, se på barnets kroppsspråk og ikke minst ta hensyn til situasjonen og konteksten for å kunne forstå barnets mening. Videre må vi tolke barnets uttrykk og prøve å finne ut hva barnet egentlig vil fortelle.

På spørsmålet 4, var det ingen av informantene som nevnte noe om hvordan den voksne kan bidra til å fremme dialogen mellom barn/barn. I ettertid ser jeg at burde stilt tilleggsspørsmål underveis i intervjuet, da jeg her ikke fikk svar på hele spørsmålet. Jeg tenker at barn gjør viktige språklige erfaringer også i samspill med andre barn, noe vi ser i mange av barnehagens hverdagssituasjoner, og i tillegg noe nyere forskning støtter. I praksisfortelling 1 *stellesituasjon*, vil jeg dra veksler med Løkkens kjente *flirekonsert*. Her ser vi tydelig hvordan barna i denne situasjonen har en felles intensjon om å ha det artig. Som Merleau-Ponty påpeker, utstråler den kroppslige bevegelsen som preger interaksjonen mellom de yngste barna både intensjon og mening. Barna i denne praksisfortellingen har blikk-kontakt, de hermer hverandre, de tar hverandres initiativ og de skaper en god atmosfære med mye samspill, latter og glede. Ifølge Krogstad (2005) viser barna med dette at de har god dialogisk kompetanse. Som Høigård (2011) påpeker, består ikke dialogen av bare verbalspråk, både kroppsspråk og signaler kan noen ganger erstatte ordene.

Imitasjon er også en form for kommunikasjon de yngste barna benytter seg av. Både i praksisfortelling 1 *stellesituasjon*, og praksisfortelling 4 *Barn observerer*, finner vi eksempler på barn som imiterer andre barn. På stallebordet ser vi hvordan Oj 1,4 hermer Eg 1,3 når hun klatrer opp på stellekrakken og tøyser og ler, akkurat som Eg 1,3 gjorde tidligere. Som Sandvik (2006) sier, kan dette være både en samtale barna imellom og et ønske om å ha det morsomt sammen. En annen måte å se imitasjon på, er ifølge Lave og Wenger, barnets *legitime perifer deltakelse*. (Lave og Wenger i Jansen, 2013). De mener at barn både deltar og lærer gjennom å iaktta og observere voksne og barn som kan mer enn barnet selv. Vi kan ofte se barn som går rundt på avdelingen og observerer de andre barnas lek uten å selv delta. Dette gjelder spesielt de yngste barna i barnehagen, som ved slike tilfeller kan bli oppfattet som litt passive. Men ifølge Lave og Wengers tanket, har barnet i praksisfortelling 4, bevisst eller ubevisst på sin observerende perifere måte, som hensikt å delta i de andre barnas lek. I praksisfortellingen ser vi først

hvordan Oj 1,4 sitter på gulvet og observerer barna som leker, for deretter å hermer de andre barnas bilkjøring når de er ferdige å leke. Ifølge Lave og Wenger er barnet her deltagende i leken.

Jeg har hittil i drøftingen sett på noen av de yngste barnas mange kroppslige kommunikasjonsformer, samt det førspråklige barnets evne til dialog og samspill med andre barn og voksne. Vi har sett at voksenrollen har en stor betydning for barnets mulighet for dialog og samspill, og jeg vil videre i oppgaven se på hvordan barnehagens fysiske miljø og rom er av betydning for barnets innhold i hverdagen.

På spørsmål 2, som handler om barnehagens fysiske miljø og rom, var alle informantene enige om at det fysiske miljøet og rommet har stor betydning for de yngste barnas mulighet til dialog og samspill i barnehagen. Jeg tenker at hvordan rommene er tilrettelagt, også er viktig for barnets topologi. Ifølge Krogstad (2012) er opplevelse av rommet, sett fra et fenomenologisk perspektiv, kroppslig, og gjennom leken har barnet kroppslig omgang med både rom og steder. Med bakgrunn i Krogstads tanker, er tilretteleggingen av det fysiske miljøet og rommet av stor betydning for det kroppslige barnets mulighet for samspill, dialog, lek og utfoldelse.

Informant B og C mente begge at tilrettelegging av møteplasser, kan være med på å fremme de yngste barnas dialog- og samspillsferdigheter. De sier videre at møteplassene kan være små lekstasjoner eller «rom i rommet», der barnet kan være i samspill med både voksne og barn. I Rammeplan kapittel 1.8 står det at barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og aktiviteter, og videre at barn i småbarnsalderen har stort behov for både tumleplass og for ro og konsentrasjon. Det står videre at utformingen må ta hensyn til at barn har behov for å danne grupper og at det foregår ulike aktiviteter på samme tid. (Rammeplan, 2011, 1.8). Dette er i tråd med informantenes tanker om de yngste barnas behov for et fysisk miljø som både gir rom for bevegelsesglede, og rom hvor barn og voksne kan møtes til samspill og dialog.

At barna har behov for å danne grupper, er noe både Rammeplan (2011) presiserer, og informantene er opptatte av. Tilrettelegging av lekstasjoner der barna kan møtes, og steder hvor barna kan lage sine egne møteplasser, er tiltak informantene bruker for å gi barna mulighet til å danne egne lekgrupper. Som Krogstad (2012) sier, er det viktig at barna har mulighet til å ta i bruk rommet og gjenstandene etter eget behov, og mulighet for å selv skape personlige rom. Noen ganger er gruppeinndelingen bestemt av de voksne. Som informantene sier deler de barna inn i små grupper på 2-3 barn, for å bedre kunne benytte seg av de ulike lekstasjonene. De synes at med små grupper blir det enklere å følge barnets initiativ, samtidig som muligheten får de små tette dialogene blir større. Videre sier de det blir enklere å få felles fokus, for eksempel om en bok, når barnegruppen er mindre. Ved organisering av små grupper, må man som Kristoffersen (2006) sier, passe på at det ikke alltid er barnets alder eller andre praktiske årsaker som styrer, men også ta hensyn til barnets interesser. På en slik måte blir barnets rett til medvirkning

ivaretatt. I neste del av drøftingen, skal jeg se nærmere på hvilken måte de yngste barnas medvirkning kommer til syne i barnehagen.

5.2 Barns rett til medvirkning gjelder også de yngste barna

Også de yngste barna i barnehagen har rett til å uttale seg om barnehagens virksomhet, og det er personalets ansvar å oppfatte og tolke barnets ulike kommunikasjonsformer, slik at barnet får en reell form for medvirkning. Som rammeplan sier er barns medvirkning avhengig av god kommunikasjon mellom barna og personalet i barnehagen, og vi må ha tid og rom til å lytte og samtale. (Rammeplan, 2011). Som informant C presiserer på spørsmål 6: «Det handler om å bli kjent med hvert enkelt barn og å lære seg å forstå hva barnet vil og ta barnets vilje på alvor – det er det som er barns medvirkning». Dette krever sensitive voksne, som har et syn på barnet som subjekt, og som ser på de yngste barna i barnehagen som deltakere som både kan formidle og skape.

I spørsmål 6, spør jeg informantene om på hvilken måte barns medvirkning vektlegges på deres avdeling. Her svarer informant B at spontanitet i hverdagen kan være viktig med tanke på de yngste barnas medvirkning. Hun sier videre at med færre planlagte aktiviteter, blir det enklere å følge barnets initiativ og å se hva barnet virkelig er opptatt av. På informant B sin avdeling har de ingen ukeplaner med planlagte aktiviteter, de oppsummerer og reflekterer over aktiviteter og hendelser ved månedens slutt. I likhet med prosjektbarnehagene i Nord Trøndelag, som har jobbet med planleggingsarbeid og interaksjon barn-voksen over tid, har personalet erfart at ved en slik måte å jobbe på, blir fokuset flyttet fra planlegging - til refleksjon over praksis. Samtidig blir det tatt mer hensyn til barnas ønsker og ideer, noe som gir større rom for barns medvirkning.

På samme spørsmål, er informant A opptatt av den voksnes ansvar når det gjelder barns medvirkning. Hun sier at det er den voksne som må avgjøre om barnet kan få medvirke, eller om ansvaret blir for stort for barnet. Ifølge Jansen (2013) er det viktig at den voksne ikke overvurderer barnets ferdigheter og forutsetninger, og med dette gir barnet for stort ansvar. Hun sier videre at barnet trenger vår hjelp og omsorg, men samtidig må vi la barnet få muligheten til å både mestre og å lære av sine egne feil.

På spørsmål 3 ba jeg informantene beskrive en planlagt aktivitet hvor det bevisst ble jobbet med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Informant A og B svarte her at de hadde lite planlagte aktiviteter for de yngste barna, og at det var samlingsstund som ofte ble brukt til å «jobbe» med dette fagområdet. Som informant A sa: «Her er det både sang, rim og regler samt lesing av bøker, fortellinger og gode samtaler». Deler av dette kan jeg av egen erfaring kjenne meg igjen i. Samlingsstund for de yngste barna inneholder mye sang, rim og regler og fortellinger, men min erfaring er at innholdet for det meste er planlagt, og de yngste barna har svært liten påvirkning. Dette samsvarer med Jansens (2013) tanker om at samlingsstunden tradisjonelt sett har vært en del av barnehagens planlagte

læringsaktiviteter, hvor personalet blant annet har formidlet grunnleggende verdier og holdninger som gjelder i dette fellesskapet.

Når informant A snakker om de «gode samtalene» i samlingsstunden, stiller jeg meg litt undrende til dette. Jeg opplever at samlingsstunden ofte blir brukt til formidling fra den voksne til barnet, og ikke motsatt. En «god samtale» kjennetegnes vel av at både barnet og den voksne bidrar til innholdet i samtalen og at begge er likestilte aktører? Jeg mener at barnehagen har et stort forbedringspotensialet når det gjelder barnets medvirkning i den daglige samlingsstunden til de yngste barna. Som Johannessen og Sandvik (2008) sier handler medvirkning om hvordan mennesker samhandler, lytter til og respekterer hverandres i et fellesskap. For at barnet skal få medvirke, må det få mulighet til å påvirke aktivitetens innhold og form. For å få til dette må den voksne se hva barnet er opptatt av og koble barnets nysgjerrighet opp mot planlagte aktiviteter. Med liten medvirkning fra barnet, begrenser dette hva læringsinnholdet faktisk *kan* utvikles til og hvilke prosesser barna kan delta i, samtidig som hvordan læringsarbeid kan inngå som viktig i barns vekst som menneske og medborger begrenses. (Jansen, 2013). Jeg mener at ved å ta hensyn til barns rett til medvirkning, kan samlingsstunden være en fin arena for læring, samtidig som den kan bidra til å gi barnet en følelse av å være en del av et felleskap. Og som Rammeplan sier kan barns medvirkning i det indre liv i barnehagen, være første skritt for å få innsikt i og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn (Rammeplan, 2011, 3.6).

På spørsmål 5, hvor jeg spurte om informantenes syn på barn og barndom, kom det frem at alle informantene hadde et moderne syn på dette. Alle informantene ser på barnet som likeverdige mennesker som fortjener vår respekt. Informant A sier videre at vi må se på barnet som et subjekt med egne tanker, erfaringer og behov, og at det er viktig at barnet føler at dets meninger og ønsker blir tatt hensyn til. Dette er i tråd med Løkkens (2004) tanker om barnet som et fullverdig menneske med følelser, tanker og intensjoner. Og at vi med dette utgangspunktet må se på barnet som et samfunnsmedlem i barnehagen som er i ferd med å konstruere sin egen barndom. Det asymmetriske forholdet mellom barnet og den voksne vil alltid medføre en risiko for at de voksnes definisjonsmakt kommer i veien for barnets synspunkter og rett til medvirkning. Jeg tenker at voksne i barnehagen må være seg sin makt bevisst, og samtidig være flinke til å reflektere over både sitt syn på barn og barndom og over egen praksis.

På spørsmål 2 i intervjuguiden spurte jeg om hvordan barnehagens fysiske miljø og rom brukes for å fremme kommunikasjon og dialog hos de yngste barna. Da svarene jeg fikk på dette spørsmålet også relaterte mye til barns rett til medvirkning, har jeg valgt å drøfte barnehagens fysiske miljø og rom også under denne delen av oppgaven, men da med et fokus på barns medvirkning.

Som Krogstad (2005) sier har det fysiske miljøet stor betydning for barnets mulighet for medvirkning, og bør være slik at det gir muligheter for utfoldelse uansett type lek. Og tar vi i betraktning Merleau-

Pontys tanker om at kroppen er et sansende, persiperende, handlende og følede fenomen, må det være rom for både lek som krever plass og som tidligere nevnt de små rom i rommene, møteplassene og lekstasjonene i barnehagen. Både hos Informant B og C tilrettelegger de lekstasjoner for barna, slik at dette blir gode møteplasser som inspirerer barna til samspill og lek. Ifølge Informant C, er det de voksne som velger hvilke leker som settes frem, dette uten innspill fra barna. Når informanten her sier at lekene blir valgt uten innspill fra barna, tolker jeg dette som at det er personalet som velger leker, men at valgene er gjort ut ifra barnets ønsker og behov. Som tidligere nevnt er det viktig at personalet ser og lytter til barnet, dette for å forstå barnets ønsker og behov, som i dette tilfellet hvilke leker og materialer barna har interesse av. Som Aasebø og Melhuus (2005) påpeker så kan det fysiske rommet skape både utfordringer og begrensninger.

Informant B jobber i en Reggio Emilia inspirert barnehage. Hun var opptatt av at leker og materialer skal være lett tilgjengelig for barnet, slik at barnet selv kan velge både når – og hva det skal leke med, som informant C sier: «vi rydder *frem* leker, slik at barna skal se de ulike mulighetene og valgene de har». På denne avdelingen er lekene og materialet sortert etter type og farge, slik at de blir mere innbydende og det blir enklere for barnet å starte en lek eller aktivitet. Ifølge Thorbergesen (2012) tanker, er lekmateriell en tydelig aktør i møte med små barn, de fører til kroppslige dialoger mellom barn og materiell, samt barna i mellom. Som tidligere nevnt vil den voksne naturlig nok alltid være i en maktposisjon i forhold til barnet, og de yngste barna er prisgitt sine omsorgspersoner i barnehagen. Som Johannesen og Sandvik (2008) påpeker, er det viktig at makten blir brukt slik at den støtter opp under barnets utvikling og tillit til seg selv, dette skaper trygghet hos barnet.

Informant A er på dette spørsmålet opptatt av barnets trygghet. Hun mener at det fysiske miljøet og rommet må være slik at man til enhver tid kan se barna. Dette er litt motstridene i forhold til informant C, som påpeker viktigheten av at barnet kan «gjemme seg» litt bort, og at vi må respektere dets ønske om å skjerme seg. Som Krogstad (2012) påpeker, er skjermede steder hvor barnet kan være litt alene eller sammen med andre barn, viktig for barnets innlevelse i leken. Jeg mener at slike steder også er viktig for barnets behov for å trekke seg litt tilbake fra hverdagens travelhet. Jeg tenker at begge informantenes syn her er viktig, og at de fint kan kombineres, slike gjemmesteder er ofte rom i rommet og trenger ikke være noe annet enn for eksempel et teppe over en stol, og den voksne er fortsatt både tilgjengelig og har god mulighet til å se barnet.

5.3 Pedagogisk leder- og voksenrollens betydning for barnehagens kvalitet

Kvaliteten på barnehages innhold er viktig for barnets trivsel. Barnehagens utviklingsmuligheter, personalets kompetanse, barnehagens fysiske rammer, utstyr og materiell er faktorer som spiller in her. Siste spørsmål i intervjuguiden handler om hvordan pedagogisk leder jobber med og ivaretar kvaliteten

på fagområdet kommunikasjon, språk og tekst. Informant A er på dette spørsmålet opptatt av viktigheten av at hele personalet jobber sammen i team, og deler utfordringer og erfaringer. De benytter både avdelingsmøter og refleksjonsteam, til å reflektere sammen over ulike hendelser i hverdagen. Som informant A sier bruker de både praksisfortellinger og noen ganger videoopptak som grunnlag til refleksjon. På denne måten blir det enklere for personalet å gjenoppleve hendelsen som de i etterkant skal reflektere over. Hun mener at denne måten å reflektere på, bidrar til å utvikle de ansattes kompetanse, samtidig som det styrker personalets evne til å kunne reflektere sammen om barnehagens hverdagshendelser. Ifølge (Gotvassli, 2004), kan slike refleksjoner i fellesskap, føre til at den enkelte får utviklet sin egen kompetanse, samtidig som barnehagens intensjoner og kvaliteten på de ansattes arbeid blir ivaretatt.

Som informant B svarte på dette spørsmålet, er dokumentasjon en viktig metode å bruke for ivareta kvaliteten på barnehagens innhold. Hun nevnte viktigheten av å dokumentere ovenfor foreldre, men det er i hovedsak pedagogisk dokumentasjon for personalet og ikke minst barna hun er opptatt av. Ifølge Kristoffersen (2006) tanker, kan pedagogisk dokumentasjon fungere som grunnlag for et felles refleksjonsarbeid hos personalet. Den kan også fortelle oss om barnas forestillinger, meninger og uttrykk i lek og aktiviteter. Informant B bruker både bilder av barna i lek, ved matbordet, i planlagte aktiviteter som for eksempel når barna maler, for å innby til dialog med barna. Når barnet gjenopplever hendelsen eller opplevelsen det har hatt sammen med andre barn og voksne, blir dette ofte en invitasjon til dialog. Dette er i tråd med Høigårds (2011) tanker om at for å kunne ha en dialog, må partene kunne innføre et emne. Jeg mener denne måten å bruke dokumentasjon på, er spesielt viktig for de yngste barna i barnehagen. Når de har konkrete som for eksempel bilder å se på, kan det være enklere for barnet å formidle sine tanker og følelser. Når de i tillegg til andre kroppslige uttrykk kan bruke peking, forsterker dette barnets mulighet til kommunikasjon. Når barnet på en slik måte får mulighet til å reflektere og undre seg sammen med andre barn og voksne over barnehagens hverdagshendelser, mener jeg dette fremmer evne til samspill og dialog hos barnet. Samtidig som vi ved å utvide og fylle ut historien som barnet er opptatt av, ifølge Høigård (2011) er med på å styrke barnets følelse av å ha betydning.

Som Bae (2006) sier, er en barnehage av høy kvalitet, en barnehage som legger barnets beste til grunn, noe jeg har inntrykk av også informantene støtter. Det kom frem i intervjuet at alle informantene legger stor vekt på viktigheten av barnets trygge og gode tilknytning til personalet, og jeg har valgt å la *tilknytning* være et punkt under voksenrollens betydning for barnehagens kvalitet.

Informantene påpekte at for å kunne lære å tyde og tolke barnets mange uttrykksformer, er det nødvendig å være nær barnet og kjenne det godt. De sier videre at for at barnet skal tørre å vise sine følelser, ønsker og behov må det ha tillitt til den voksne. Som informant A påpekte i spørsmål 1, «Det er viktig å være både aktivt og emosjonelt til stede der og da». Som Bae sier kan «mangel på

oppmerksomhet eller mangel på ekte interesse danne eller forsterke et uheldig og negativt samspillsmønster» (Bae, 2006, s.49). For de aller yngste barna kan det ifølge Drugli sees som et basisbehov å ha en tilknytningsperson tilgjengelig. Hun sier videre at små barn knytter seg til personer som er til stede i deres liv og som samtidig gir fysisk og emosjonell omsorg.

I barnegruppa til informant B har de opprettet en primærkontakt for hvert enkelt barn, dette kan nok føles trygt spesielt for de aller yngste barna. Fordelen med primærkontakt er at barnet helt fra oppstart av har en voksenperson som er tett på barnet, og som barnet kan føle seg trygg på når foreldrene ikke er tilstede. Som Drugli sier er en tidlig og trygg tilknytning med på å danne et godt utgangspunkt for den videre utviklingen hos barnet (Drugli, 2012). Men en primærkontakt kan jo ikke være til stede hele tiden og det derfor viktig at barnet har god kontakt og føler seg trygg også på andre voksne i barnehagen. Etter hvert som barnet blir eldre er ikke behovet for primærkontakt like sterkt lenger, Drugli tror dette er på grunn av at barnet da er mere opptatt av å leke sammen med andre barn.

6 Konklusjon

I innledningen, under oppgavens formål, stilte jeg spørsmål om hva den store økningen av andelen ett- og toåringer medfører av behov for økt kunnskap hos personalet og pedagogisk leder. Da i hovedsak med tanke på de yngste barnas ulike kommunikasjonsformer og mulighet for medvirkning. Når det gjelder hvordan de yngste barna uttrykker seg gjennom sin kroppslighet, har jeg gjennom mine intervjuer, observasjoner og ikke minst Merleau-Pontys fenomenologiske teorier og tanker, fått større innblikk i dette.

De yngste barna har ikke verbalspråk, og den voksne må tyde og tolke barnet gjennom dets kroppslighet, dette krever både kunnskap og erfaring. Ifølge Merleau-Pontys tanker er kroppen i et konstant og levende samspill med omverdenen, at den beveger seg og blir beveget. Ifølge informantene er personalet godt kjent med barns ulike kommunikasjonsformer, og jobber bevisst med å fremme barnets språkutvikling. Som vi ser i drøftingen krever dette at den voksne både *ser og lytter* med alle sine sanser, samtidig som man følelsesmessig *toner seg inn* mot barnet. Som en av informantene påpekte, må vi være både fysisk og emosjonelt til stede, og vi må være både deltaker og støttespiller i de minste barnehagebarnas prosjekt. Som rammeplanen påpeker, er samspillet med andre mennesker avgjørende for barns utvikling og læring. Den sier videre: «I barnehagen er gjensidig samhandlingsprosesser med barn og voksne i lek og læring og hensynet til hverandre forutsetninger for barnets dannings» (Rammeplan, 2011, s.15).

Når det gjelder de yngste barnas evne og rett til medvirkning, jobbes det ifølge informantene bevisst med tanke på at det i hverdagen skal legges vekt på barnas synspunkter, dette i samsvar med barnas

alder og modenhet. Som informant C sier: «Det handler om å bli kjent med hvert enkelt barn og å lære seg å forstå hva barnet vil og ta barnets vilje på alvor – det er det som er barns medvirkning». Det blir ifølge informantene lagt stor vekt på spontanitet i hverdagen, og refleksjon i etterkant er foretrukket framfor ukentlige planlegginger av aktiviteter. Ved en slik måte å jobbe på blir det enklere å ta hensyn til barnas ønsker og ideer, noe som gir større rom for barns medvirkning.

Hvilket syn den voksne har på barn, er avgjørende for hvordan de handler i forhold til barna. Jeg har gjennom mine intervjuer og teori, blitt mere bevisst på barnehagens fysiske miljø og rommets betydning for de yngste barna. Jeg har blitt oppmerksom på hvor viktig det er at det fysiske miljøet og rommet er tilrettelagt for all type lek. På dette området kommer barnets medvirkning sterkt til syne. Hvilke leker og materialer som er tilgjengelig er ifølge mine informanter styrt av den voksne, noe som jeg ser som et eksempel på den voksnes definisjonsmakt. Den definisjonsmakten personalet har ovenfor barnet er naturlig, men den voksne må være bevisst på at makt medfører ansvar. Det er den voksnes ansvar å tilrettelegge det fysiske miljøet slik at de yngste barnas ønsker og meninger blir tatt hensyn til, samtidig som de har trygge og meningsfulle omgivelser, som barn og voksne kan være sammen i meningsskapende samvær.

Jeg har under utarbeidelse av denne oppgaven, gjort meg noen tanker om pedagogisk leders rolle og personalets betydning for barnehagens kvalitet. Personalet er jo sammen med barna, barnehagens viktigste ressurs, og samspillet dem imellom gir barnehagen et konkret innhold og kvalitet. Jeg tenker at småbarns pedagogikk handler om å ha interesse for og vilje til å forstå barnets perspektiv, barnets kroppslige væremåter, barnets signaler, ytringer og emosjonelle gester. Jeg mener at det er nødvendig at pedagogisk leder har evnen til å se og reflektere over egen praksis, og samtidig sørger for at personalet på sin avdeling til enhver tid har den kompetanse som er nødvendig for å nå de visjoner og mål barnehagen har satt.

En av informantene i oppgaven presiserte viktigheten av at personalet deler sine utfordringer og erfaringer med hverandre. Personalgruppa har jevnlig møter hvor de reflekterer sammen over ulike hendelser i hverdagen. Jeg tenker at en slik måte å jobbe på, både er nyttig for personalets følelse av å jobbe i team og den støtten det kan gi, samtidig som den enkeltes faglige utvikling blir ivaretatt.

Jeg vil avslutte min oppgave med et sitat fra Berit Bae: «I en lydhør og respektfull holdning som samtidig er støttende i forhold til barns ikke-språklige/kroppslige/non-verbale uttrykksmåter, ligger inngangsporten til å vise respekt for barn som medmennesker» (Bae, 2006).

Referanseliste

- Askland, L. (2006). *KONTAKT MED BARN. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. *Temahefte om barns medvirkning* (s.6-26) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2004). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I Steinholt, K. & Løvlie, L. (2007). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Christiansen, U. S. (2008) *Se! Jeg setter spor. Om nærvær i pedagogikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger – pedagogisk dokumentasjon gjennom tolking og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Glaser, V. (2008). Individualisering av barnet – nye tider og nye krav til det moderne foreldreskap. I Glaser, V., & Bølstad, J. *moderne oppvekst. Nye tider – nye krav*. (2. opplag, 2011). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Hansen, O. H. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: læringsmiljøet for de minste barna*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red). (2005). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (5. opplag, 2009). Oslo: Cappelens Forlag a.s
- Høigård, A. (2006). *BARNES SPRÅKUTVIKLING Muntlig og skriftlig* (2. utgave, 2011). Oslo: Universitetsforlaget AS

- Jansen, K.E. (2013). *På sporet av medvirkning og læring: de yngste barna og spenningsfelt mellom det planlagte og det spontane*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2002). *SAMFUNNSVITENSKAPEIG METODE*. (4. utgave, 2011, 2. opplag). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Johannesen, N. (2012) Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I Bae, B. (red), Fennefoss, A. T., Grinland, B., Jansen, K. E., Johannesen, N., Myrstad, A. Sandvik, N. & Sverdrup, T. (2012). *MEDVIRKNING I BARNEHAGEN: potensialer i det uforutsette*. (s.79-97) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *SMÅ BARN OG MEDVIRKNING – noen perspektiver*. Otta: AIT Trykk Otta AS
- Kristoffersen, A.E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell. I Bae, B., Eide, B.J. Winger, N. & Kristoffersen, A.E. *Temahefte om barns medvirkning* (s.52-79) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Krogstad, A. (2005). De minste barnas språk. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 92-108). (5. Opplag, 2009). Oslo: Cappelens Forlag a.s
- Krogstad, A. Barns topologi (2012). I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. *ROM FOR BARNEHAGE. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (2. opplag, 2013). (s. 77-92). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov 17. juni 2005 nr.64 om barnehager* (barnehageloven). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (4. opplag, 2012). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringens sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- NOU 2012: 1, Til barnas beste, Ny lovgivning for barnehagene. Lastet ned fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1.html?id=669113>

Nyhus Mette. R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas ro for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Rammeplan for barnehagens innhold. (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Rossholt, N. Å. (2010). Medvirke gjennom kroppen. I Barnehagefolk. *Forskning om de yngste*. (s.48-53) Oslo: Habitus as og Pedagogisk Forum

Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen. Lastet ned fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>

Tholin, K.R. (2007). Omsorg og medvirkning – barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I Moser. T. & Røthle, M.(red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s.149-156). (2. opplag, 2008). Oslo: Universitetsforlaget AS

Thorbergesen, E. (2012). Lekmateriell og barns lek. I Krogstad, A., Hansen. G. K., Høyland, K. & Moser, T. *ROM FOR BARNEHAGE. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (2. opplag, 2013). (s. 231-248). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Øvreeide, H. (2009). *SAMTALER MED BARN. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Steinkjer: Xpress24 AS

Aasebø. T. S. & Melhuus, E. C. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. (2. opplag, 2008). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Til.....

Forespørsel om å delta i intervju om de yngste barnas språklige kommunikasjon i barnehagen.

Jeg er student ved Dronning Mauds Minnes Høgskole, og som del av 4. studieår skal jeg skrive Bacheloroppgave som skal være ferdigstilt medio april 2014. I denne forbindelse vil jeg forespørre om du vil la deg intervjuet angående denne spørsmålsstillingen.

«På hvilken måte arbeides det med de yngste barnas mange kommunikasjonsformer i barnehagen?»

Intervjuet vil i hovedsak berøre 3 tema; Kommunikasjon med de yngste barna, medvirkning og pedagogisk leders arbeidsmåter.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet i tillegg til skriftlige notater. Opptak og notater vil ikke inneholde navn på personer og steder.

Når oppgaven er ferdig skrevet, vil alle opptak og evt. utskrifter av opptak bli slettet. Alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Et intervju vil ta ca. 1 time og jeg håper du kan avse dette i en ellers så hektisk hverdag. Jeg håper på å få gjennomført intervjuene før 15. desember.

Det er kun jeg og mine veiledere som vil ha tilgang til selve intervjuet. Deltakelse i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet.

Jeg er som student underlagt taushetsplikt og vil behandle all data konfidensielt.

Mine veiledere er:

Høgskolelektor i pedagogikk Karianne Franck tlf: 73568347

Førsteamanuensis i norsk Atle Krogstad tlf: 73805246

Hvis du ønsker mer informasjon om prosjektet kan du ta kontakt med undertegnende.

Jeg håper på positivt svar på forespørselen.

Med vennlig hilsen

Kari Schrøen Wexsahl

Tlf: 41405654

Mail: karisch_67@hotmail.com

Intervjuguide

Kommunikasjon

- Hva mener du er viktig å være oppmerksom på når det gjelder de ulike måtene de yngste barna kommuniserer på?
- Hvordan brukes det fysiske miljøet og rommet for å fremme kommunikasjon og dialog hos de yngste barna?

(Beskrive konkret – komme med et eksempel)

- Kan du beskrive en planlagt aktivitet hvor det bevisst jobbes med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst rettet mot de yngste barna?
- På hvilken måte kan du som pedagogisk leder fremme dialogen mellom barn/voksen og barn/barn?

Barns medvirkning

- Hva er ditt syn på barn og barndom, og hvordan påvirker dette din kommunikasjon og dialog med barnet?
- På hvilken måte vektlegges arbeidet med de yngste barnas medvirkning på din avdeling?

Pedagogisk leders arbeidsmåter

- Hvordan jobber du som pedagogisk leder med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst, og hvordan blir kvaliteten på dette fagområdet ivaretatt?