



# STEG FOR STEG

Ergonomi og barns mestring

Ingvild Johansson

Dronning Mauds Minne Høgskole 2014

EMNEKODE: BAC-H004

KAND. NR: 106

## Forord

Jeg vil gjerne takke mine veiledere Marit Kanstad og Kari Nordhus Strømsøe for alle tilbakemeldinger og råd underveis i skriveprosessen.

Jeg vil også gjerne takke begge informantene som stilte opp og ga gode og utfyllende svar under intervjuene. Svarene jeg fikk har hatt stor verdi i arbeidet med oppgaven.

Helt til slutt vil jeg takke medstudent Marte Mebust som har vært en viktig støttespiller gjennom hele bachelorarbeidet. En trofast partner på lesesalen, alltid med en ekstra kopp kaffe på kanna til meg. Refleksjoner og samtaler med deg underveis har hatt stor betydning både i selve skriveprosessen og for sluttresultatet.

## Innhold

|   |    |
|---|----|
| 1 Innledning.....   | 4  |
| 1.1 Disposisjon av oppgaven .....                               | 4  |
| 1.2 Begrunnelse for valg av tema .....                          | 4  |
| 1.3 Problemstilling.....  | 5  |
| 1.3.1 Definisjon av sentrale begreper i problemstillingen ..... | 5  |
| 2 Metode.....   | 6  |
| 2.1 Kvalitativ metode .....                                     | 6  |
| 2.1.1 Kvalitativt forskningsintervju .....                      | 6  |
| 2.1.2 Intervjuguide .....                                       | 7  |
| 2.2 Førforståelse .....   | 8  |
| 2.3 Metodekritikk .....   | 8  |
| 2.3.1 Validitet og reliabilitet .....                           | 8  |
| 2.4 Ethiske retningslinjer .....                                | 9  |
| 3 Teori .....   | 10 |
| 3.1 Ergonomi .....  | 10 |
| 3.1.1 Muskel- og skjelettplager.....                            | 10 |
| 3.2 Er det helsefarlig å arbeide i barnehage?.....              | 11 |
| 3.3 Verneutstyr .....   | 11 |
| 3.3.1 Påkledningsbenk .....                                     | 12 |
| 3.3.2 Skoknekt .....  | 12 |
| 3.3.3 Stellebord .....  | 12 |
| 3.3.4 Trapp til vogn.....                                       | 12 |

|  |    |
|--|----|
| 3.4 Små barns mestring .....                       | 13 |
| 3.5 Å fordumme små barn .....                      | 13 |
| 3.6 Syn på barn .....                              | 14 |
| 3.7 Medvirkning .....                              | 15 |
| 3.8 Hverdagssituasjoner.....                       | 16 |
| 3.9. Den pedagogiske atmosfæren.....               | 17 |
| 3.9.1 Samspillende atmosfære .....                 | 17 |
| 3.9.2 Kontrollerende atmosfære.....                | 17 |
| 4 Funn og drøfting.....                            | 18 |
| 4.1 Presentasjon av informantene.....              | 18 |
| 4.2 Trenger vi verneutstyr i barnehagen? .....     | 18 |
| 4.3 Munnen – det viktigste verktøyet vi har .....  | 20 |
| 4.3.1 Benevning .....                              | 22 |
| 4.4 Betydningen av synet på barn.....              | 24 |
| 4.5 Fra hjelper til veileder.....                  | 26 |
| 4.5.1 Hverdagssituasjoner – bare overganger? ..... | 28 |
| 4.6 Selvstendighet og selvhjelpenhet .....         | 29 |
| 5 Avslutning .....                                 | 31 |
| 6 Referanseliste .....                             | 33 |
| 7 Vedlegg: Intervjuguide.....                      | 35 |

# 1 Innledning

## 1.1 Disposisjon av oppgaven

I den innledende delen av oppgaven starter jeg med en presentasjon av valgt tema og begrunner hvorfor jeg har valgt nettopp det. Jeg gjør rede for hvilken relevans temaet har for meg som førskolelærer og i mitt fremtidige arbeid i barnehagen. Videre vil jeg presentere problemstillingen min og en definisjon av sentrale begreper.

Deretter følger en metodedel hvor jeg gjør rede for hvilken forskningsmetode jeg har brukt for å samle inn data til oppgaven. Jeg vil her også forklare hvorfor jeg har valgt denne metoden og hvordan jeg brukte den. I metodedelen går jeg også gjennom min egen førforståelse for temaet, altså egne tanker, erfaringer og holdninger som lå til grunn før jeg begynte arbeidet med datainnsamlingen. Jeg avslutter denne delen med å se metoden i et kritisk blikk og gjøre rede for etiske retningslinjer.

Videre følger en teoridel hvor jeg presenterer teori jeg anser som relevant i forhold til problemstillingen og som kan hjelpe til med å belyse funnene jeg gjorde under datainnsamlingen fra flere sider. Teorien leder opp til neste del av oppgaven som er presentasjon av funn og drøfting. Her bruker jeg teorien som allerede er presentert for å drøfte rundt funnene fra datainnsamlingen. Helt til slutt kommer avslutningen med en oppsummering av oppgaven. De ulike delene gjør oppgaven strukturert og oversiktlig for leseren.

## 1.2 Begrunnelse for valg av tema

Grunnen til at jeg valgte ergonomi som tema var en svært inspirerende forelesning om dette rett før jeg skulle i gang med bacheloroppgaven min. Til tross for at ergonomi er en veldig liten del av pensumet vårt syntes jeg temaet var så interessant at jeg ønsket å bruke det som grunnlag for oppgaven. Videre ble prosjektet «La meg få klar det sjøl» en annen kilde til inspirasjon.

«Dette har kommet for å bli. Om fem år kommer vi til å le av hvordan vi jobbet før!» (Trondheim Kommune, 2010, s. 3). Sitatet er hentet fra en ansatt i en av barnehagene som deltok i prosjektet «La meg få klar det sjøl». Prosjektet viste hvordan ergonomi kan ha sammenheng med pedagogikk og sitatet til den ansatte viser at det har vært en endring i måten å tenke på rundt dette temaet. Resultatene fra prosjektet ga bedre arbeidsmiljø, bedre helse for

de ansatte og lavere sykefravær samt økt mestringsglede og selvhjelpenhet hos barna i de aktuelle barnehagene (Trondheim Kommune, 2010). Dette prosjektet ble utgangspunkt for utviklingen av problemstilling.

Jeg ser også på ergonomi som svært dagsaktuelt og synes det er spennende å fordype meg i et tema som fortsatt er relativt nytt i barnehagen og som det ikke er skrevet så mange bacheloroppgaver om ved DMMH tidligere. Som sitatet fra den ansatte i en prosjektbarnehage viser pågår det en endring i måten å tenke på når det gjelder å se pedagogikk og ergonomi sammen. Denne oppgaven gir leseren innsikt i et tema som mange ikke kjenner så godt enda, men som muligens vil vokse seg større og etterhvert bli en del av mange barnehagers vanlige praksis.

Ettersom det er så mye sykefravær i barnehagen relatert til muskel- og skjelettplager (Konradsen m.fl., 2013) opplever jeg ergonomi som et svært relevant og viktig tema for alle barnehageansatte og da særlig vi som skal arbeide med de aller yngste. Arbeider vi ergonomisk i barnehagen og benytter oss av verneutstyr der det er behov for det ivaretar vi helsen vår slik at vi kan vare i flere år. Bruker vi gode arbeidsmetoder, holder oss friske og kan gå på jobb vil dette også gi bedre stabilitet for barna i tillegg til at vi vil få en større andel erfarne, gode førskolelærere som ikke slutter etter få år grunnet belastningsskader. Funnene og teorien jeg har anvendt i oppgaven vil også vise hvordan munnen kan være et av våre viktigste verktøy når vi arbeider ergonomisk med barns mestring.

Jeg har gjennom hele oppgaven arbeidet for å synliggjøre resultatene jeg har fått for leseren, fra presentasjonen av problemstilling til den avsluttende, oppsummerende delen.

### 1.3 Problemstilling

Problemstillingen min er som følger:

#### **Hvordan kan ergonomi i barnehagen føre til barns mestring?**

Jeg ønsker med denne problemstillingen å oppnå økt kunnskap om hvordan arbeid med ergonomi i barnehagen kan føre til barns mestring og dermed blir en del av det pedagogiske innholdet i barnehagen.

##### 1.3.1 Definisjon av sentrale begreper i problemstillingen

Ergonomi: «Ergonomi er samspillet mellom arbeidsmiljøet, teknologien og mennesket. God ergonomi forebygger sykdom og belastningsskader hos ansatte» (Odd, 2008, s. 39).

Mestring: «Mestring dreier seg i stor grad om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv» (Vifladt & Hopen, 2004, s. 61).

## 2 Metode

Da jeg startet forarbeidet med bacheloroppgaven min vurderte jeg flere ulike metoder for å finne svar på problemstillingen på best mulig måte. «Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte» (Dalland, 2012, s. 111). Jeg valgte en kvalitativ metode fordi jeg ville ha muligheten til å følge opp svarene jeg ville få av informantene. Valg av metode vil alltid ha konsekvenser for de resultatene vi får (Jacobsen, 2010). Jeg ønsket å fange opp opplevelser, ikke nødvendigvis noe som lar seg måle i tall. En kvalitativ forskningsmetode passet derfor bedre til min problemstilling.

### 2.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode gir ikke data som kan måles, men den har som hensikt å «(...) fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2012, s. 112). Jacobsen (2010) definerer kvalitative data slik: «(...) data i form av ord, setninger og uttrykk. Data uttrykkes gjennom et meningsbærende språk» (Jacobsen, 2010, s. 56). Mitt endelige valg av metode ble tatt på grunnlag av ulike faktorer slik som tiden jeg hadde til rådighet, oppgavens omfang og ikke minst relevans i forhold til problemstilling. Etersom vi var to studenter med samme valg av tema ble vi også oppfordret av våre veiledere til å samarbeide om datainnsamlingen og valg av metode ble derfor også tatt sammen med henne.

Dalland (2012) påpeker enkelte kjennetegn ved den kvalitative metoden slik som dybde, fleksibilitet, nærhet til feltet og helhet. En kvalitativt orientert metode går altså i dybden på temaet i undersøkelsen, intervjuet er uten faste svaralternativer slik at det blir fleksibilitet, forskeren samler inn data i direkte kontakt med feltet og de dataene som samles inn forsøker å gi et bilde på sammenheng og helhet (Dalland, 2012).

#### 2.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få informasjon om informantens egne opplevelser og erfaringer i sitt eget liv og i sine omgivelser (Dalland, 2012) og jeg anså dette som en god arbeidsmåte ut fra min problemstilling. Forberedelsene til intervjuene gjorde jeg sammen med min medstudent. Vi leste aktuell teori og satte oss inn i prosjektet «La meg få klar det sjøl» (Trondheim Kommune, 2010) som var bakgrunnen for både tema og valg av problemstilling. Vi diskuterte potensielle intervjuobjekter og ble til slutt enige om å ta et



strategisk valg (Dalland, 2012). Vi intervjuet personer som har hatt sentrale roller i prosjektet og som sitter inne med bestemte kunnskaper og erfaringer vi anså som verdifulle for oss. Vi valgte videre å ta utgangspunkt i å intervju to personer som begge hadde hatt hver sin rolle av ulik størrelse i prosjektet. Den ene personen er også medforfatter av boka som er skrevet i etterkant av prosjektet og som har fått samme navn. Vi ønsket som sagt å gå i dybden av feltet og ble i samråd med veiledere enige om at to personer med ulik rolle kunne være nok til å gi oss tilstrekkelig informasjon. Hadde vi opplevd at vi fortsatt manglet svar ville vi vurdert å gjennomføre flere intervjuer.

Dalland (2012) påpeker at den som intervjues kan refereres til ulikt slik som respondent, informant, intervjuobjekt eller intervjuperson hvorpå alle sier noe om personens bakgrunn og kunnskap i intervjusituasjonen. Repstad (i Dalland, 2012) definerer en informant som en «lokalkjent person som forskeren får informasjon fra» (Dalland, 2012, s. 152) og denne beskrivelsen passer godt i dette tilfelle ettersom begge informantene er personer med svært god kjennskap til det aktuelle feltet som undersøkes. Jeg vil derfor heretter referere til de jeg har intervjuet som Informant 1 og Informant 2.

### 2.1.2 Intervjuguide

Jeg og min medstudent begynte arbeidet med intervjuguiden i fellesskap etter at vi fikk svar av den første informantene om at vi kunne intervju henne. Intervjuguiden er et verktøy gjennom intervjuet ved at den leder vei og er en huskeliste på det som skal tas opp (Dalland, 2012). Jacobsen (2010) påpeker at et intervju kan ha ulike grader av åpenhet og at dette bestemmes i forkant. Vi valgte et delvis strukturert intervju hvor vi hadde skrevet ned alle temaene vi ønsket informasjon om samt noen spørsmål og stikkord under hvert tema. Dette gjorde vi for å sikre at vi ikke glemte å stille oppfølgingsspørsmål som kunne gi oss enda mer utdypende svar. Det er viktig å la spørsmålene utvikle seg selv fra det som blir sagt underveis i samtalen (Dalland, 2012). Vi sendte også e-post til informantene med tilbud om å sende intervjuguiden på forhånd om de ønsket å forberede seg. Informant 1 takket nei da hun mente at hun hadde såpass god oversikt over det aktuelle temaet. Informant 2 fikk det tilsendt. Under intervjuet opplevde jeg at informant 2 hadde noe mer styring over intervjuet ettersom hun satt med intervjuguiden foran seg og kunne kontrollere rekkefølgen på spørsmålene i større grad enn informant 1. Dette medførte også at informanten i blant tok regien selv og valgte å gå videre til neste spørsmål før vi rakk å stille oppfølgingsspørsmål eller gå dypere inn i svarene hennes.



## 2.2 Førforståelse

Når vi gjennomfører en undersøkelse tar vi alltid med oss en førforståelse inn i undersøkelsen. Hva kan vi om temaet på forhånd? Hva mener jeg om det jeg skal undersøke mer om? Min førforståelse i forkant av intervjuet er den kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom undervisningen på skolen og bøkene jeg har lest på egenhånd. Dalland (2012) påpeker at det ofte kan være enklere å lete etter bekreftelser på den førforståelsen man har med seg inn i forskningen og at det derfor er viktig å være bevisst de tankene og forklaringene man har gjort seg opp på forhånd. Jeg reflekterte derfor i forkant av intervjuet rundt mine tanker og meninger rundt temaet ergonomi og pedagogikk. Blant annet kom jeg frem til at jeg selv var noe kritisk til den måten å arbeide på fordi jeg hadde en ide om at den metoden måtte være altfor tidkrevende til å faktisk fungere i praksis. Jeg opplevde også under intervjuet at jeg stilte flere spørsmål som rettet seg mot nettopp dette med tidsbruk fordi jeg håpet på svar som kunne vise at jeg tok feil. Hellevik (i Dalland, 2012) sier at om man har forsøkt å avlive sine forklaringer gjentatte ganger istedenfor å få dem bekreftet vil man kunne ha større tillit til funnene og de vil ha økt holdbarhet. Dette tar meg over i neste del som omfatter metodekritikk og funnenes validitet og reliabilitet.

## 2.3 Metodekritikk

Når det gjelder å informere informantene i forkant av det kvalitative forskningsintervjuet skiller Jacobsen (2010) mellom full informasjon og tilstrekkelig informasjon. Full informasjon kan føre til svekket pålitelighet. For mye informasjon til informantene på forhånd kan føre til at svarene som gis er tilpasset dataenes videre bruk og vi oppnår dermed ikke hele sannheten. Ifølge Dalland (2012) vil også forskerens personlighet påvirke den kvalitative metoden ettersom det er forskeren selv som er instrumentet. Metoden vil med andre ord aldri bli fullstendig objektiv. Ved bruk av intervju vil det alltid være fare for at vi gjør egne tolkninger av det informanten sier og under transkriberingen av intervjuet ble det derfor viktig å notere det som ble sagt så detaljert som mulig. Ettersom lydbånd ikke gjengir kroppsspråk som blir brukt kan dette påvirke funnenes reliabilitet.

### 2.3.1 Validitet og reliabilitet

«Validitet står for relevans og gyldighet» (Dalland, 2012, s. 52). Med andre ord må det som skal undersøkes ha relevans for problemet jeg forsøker å finne svar på og metoden skal kunne gi troverdig kunnskap. Som jeg allerede har vært inne på ga begge intervjuene gode funn for videre utvikling av oppgaven. Allerede i arbeidet med intervjuguiden måtte vi hele tiden se spørsmålene våre i lys av problemstillingen. Som også Dalland (2012) påpeker så er det lite

poeng i å ha gode informanter hvis man ikke stiller spørsmål som kan gi svar på problemstillingen.

Metodens reliabilitet handler om hvor pålitelig den er (Dalland, 2012). Ettersom jeg valgte å intervjuer er det flere risikoer for at påliteligheten kan svekkes. Blant annet kan spørsmål og svar misforstås eller mistolkes eller lyden på båndopptakeren kan bli for dårlig slik at transkriberingen i etterkant kan bli mangelfull (Dalland, 2012). Da vi skulle intervjuer passet vi derfor på å forberede oss så godt som mulig i forkant ved å teste båndopptakerne og bli enige om at en skulle ha hovedansvaret for å stille spørsmål mens den andre hadde en mer passiv rolle og kunne fokusere helt og holdent på svarene vi fikk. Ettersom vi var to som samarbeidet opplevde jeg at det var en veldig nyttig og god måte å benytte oss av hverandre på og slik forsøkte vi å unngå redusert pålitelighet.

#### 2.4 Etske retningslinjer

Dalland (2012) viser til hvor viktig det er å gjøre etiske overveielser allerede i planleggingsfasen av en forskningsoppgave. Jacobsen (2010) skriver om etiske aspekter ved en undersøkelse og han nevner da tre grunnleggende krav som bør være innfridd når vi skal forske på andre mennesker; «informert samtykke, krav til privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt» (Jacobsen, 2010, s. 31). Blant annet må den som undersøkes, eller i mitt tilfelle intervjuer, stille opp på frivillig basis og hun eller han skal ha tilstrekkelig informasjon om hva dataene skal brukes til og hvordan jeg vil bruke de.

Vi kontaktet våre informanter per e-post hvor vi presenterte oss selv, valg av tema og vårt formål med intervjuene. Vi oppfordret også informantene om å selv kontakte oss dersom de hadde spørsmål utover den informasjonen de fikk fra oss. Krav til privatliv er et annet etisk krav ifølge Jacobsen (2010) og dette handler blant annet om informantenes anonymitet. Vi ba om å få bruke båndopptaker under begge intervjuene og forklarte informantene at intervjuene ville bli transkribert og opptaket slettet i etterkant for å sikre informantenes anonymitet. Ettersom vi også ønsket å ta bilder i barnehagen sendte vi en samtykkeerklæring til informant 1 som hun kunne gi videre til barnas foreldre. I samtykkeerklæringen beskrev vi kort hva bildene skulle brukes til samt at vi ville sikre full anonymitet på alle bilder.

Jacobsens (2010) siste etiske krav handler om at vi må gjengi dataene korrekt. Skal vi gjengi sitater må de brukes i riktig sammenheng slik at de ikke endrer mening. Under transkriberingen av intervjuene var det viktig å være bevisst dette kravet.

## 3 Teori

### 3.1 Ergonomi

Når vi snakker om ergonomi i barnehagen handler det altså om at vi som mennesker skal kunne bruke våre evner på best mulig måte og samtidig unngå skader eller helsemessige ulemper (Konradsen m.fl., 2013).

Å arbeide ergonomisk handler om å lette det daglige arbeidet. Vi må finne slitesterke løsninger, det vil si løsninger og arbeidsmetoder som er gode år etter år (Odd, 2008).

Ergonomi er også hjemlet i arbeidsmiljøloven §4-4 hvor det står følgende;

«Arbeidsplassen skal innredes og utformes slik at arbeidstaker unngår uheldige fysiske belastninger. Nødvendige hjelpemidler skal stilles til arbeidstakers disposisjon. Det skal legges til rette for variasjon i arbeidet og for å unngå tunge løft og ensformig gjentakelsesarbeid» (Arbeidsmiljøloven, 2014, §4-4(2)).

Med andre ord er vi altså lovpålagt å tilrettelegge ergonomisk i barnehagen også.

#### 3.1.1 Muskel- og skjelettplager

Muskel- og skjelettplager er den hyppigste årsaken til sykefravær i Norge og koster samfunnet omtrent 50 milliarder kroner hvert år (Steen & Haugli, 2011). Når det kommer til ansatte i barnehage viser oversikter fra NAV at omtrent 40 % av sykemeldingene herfra er relatert til muskel- og skjelettplager (Konradsen m.fl., 2013).

Prosjektet «La mæ få klar det sjøl!» (Trondheim Kommune, 2010) har vist at det kan være en sterk sammenheng mellom fokus på god helse hos ansatte og det pedagogiske tilbudet til barn. Personalet sikrer sin egen helse samtidig som barn gis mulighet til å få prøve selv i mye større grad. Arbeidsmiljøenheten i Trondheim Kommune har regnet ut at hver ansatt på småbarnsavdeling løfter omtrent 1,5 tonn hver dag og Randi Nervik, ansatt i arbeidsmiljøenheten og prosjektleder i «La mæ få klar det sjøl», understreker at det er alt for mye (Kvernes, 2010). Særlig har de såkalte overgangssituasjonene eller hverdagsituasjonene i barnehagen blitt oppfattet som tunge og belastende for personalet samtidig som de har blitt tilegnet lite pedagogisk verdi. Dette har blitt sett på som overganger som gjerne skal gjennomføres på kort tid slik at vi kan sette i gang med neste aktivitet på dagsplanen. Påkledning, måltid, legging og stell er eksempler der den voksne ofte går inn i en hjelperrolle og løfter, bærer, kler på og hjelper barna på måter der det egentlig ikke er nødvendig (Konradsen m.fl., 2013). Dette fører til at barna blir fratatt muligheten til å prøve og lære selv

og personalet ender også ofte opp med uheldige arbeidsstillinger som over tid kan gi oss belastningsskader slik som muskel- og skjelettplager.

### 3.2 Er det helsefarlig å arbeide i barnehage?

Det har vært slik at særlig ansatte på småbarnsavdeling opplever plager i rygg, nakke, skuldre og knær og til nå har det vært svært vanlig at ansatte ber om å flyttes over til arbeid med større barn når oppgavene med de yngste føles for belastende. Som Konradsen m.fl. (2013) også nevner er dette ganske påfallende når vi vet at ansatte i barnehager i utgangspunktet har svært gode forutsetninger for et variert og helsefremmende arbeid. Medbestemmelse over egen arbeidsdag, mye frisk luft, bevegelse og varierte dager med mye glede sammen med barn er alle momenter som gir oss gode helsegevinster. Lite kunnskap om hvilke arbeidsstillinger som er gode og ikke mener Konradsen m.fl. (2013) at er en viktig årsak til den høye forekomsten av plager.

### 3.3 Verneutstyr

I barnehagen finnes det ofte et lite utvalg verneutstyr, oftere omtalt som hjelpemidler, men det har tradisjonelt vært svært lite fokus på opplæring og bruk av utstyret (Konradsen m.fl., 2013). Valget om å bruke verneutstyr i barnehagen har vært oppfattet som en privatsak, men ifølge arbeidsmiljøloven har man som arbeidstaker plikt til å ta i bruk tilgjengelig utstyr for å verne seg selv der det er fare for helse. Arbeidsgiver er også pliktig til å ha tilstrekkelig verneutstyr tilgjengelig der det kan være fare for arbeidstakers liv og helse (Arbeidsmiljøloven, 2014, § 3-2 og § 4-4) og lovverket gjør at bruk av verneutstyr i barnehagen ikke er en privatsak, men en gjensidig plikt mellom arbeidsgiver og arbeidstaker.

Det finnes mange ulike typer verneutstyr som er tilpasset bruk i barnehagen. Ulike stoler for voksne, ulike bord for både store og små, stellebord med heve- og senkefunksjon og forskjellige påkledningsbenker er noe av utvalget. Det er viktig å huske på at alle i personalet er forskjellige og alle har vi våre individuelle behov så det er viktig å ha utstyr som kan tilpasses etter vår ulikhet (Konradsen m.fl., 2013). Trapp til stellebordet, vogna eller senga som barnet selv kan klatre på eller skoknekt til å ta av skoene på selv kan bidra til opplevelser av mestring hos barnet. Verneutstyret i barnehagen er altså også av verdi for barnet (Ahlmann, 2006).

Det har som sagt vært lite fokus på bruk av verneutstyr i barnehagen og til tross for at en del barnehager har gått til innkjøp av noe utstyr har det for mange vært ansett som en privatsak om man velger å ta det i bruk eller ei (Konradsen m.fl., 2013). Få er kanskje klar over at også arbeidstakers bruk av tilgjengelig verneutstyr faktisk er hjemlet i arbeidsmiljøloven;

«Når det ikke på annen måte kan tas forholdsregler for å oppnå tilstrekkelig vern om liv eller helse, skal arbeidsgiver sørge for at tilfredsstillende personlig verneutstyr stilles til arbeidstakers rådighet, at arbeidstaker gis opplæring i bruken av utstyret og at det tas i bruk» (Arbeidsmiljøloven, 2014, § 3-2-2).

Med andre ord er bruk av verneutstyr en gjensidig plikt mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Det finnes mange ulike typer verneutstyr tilgjengelig for bruk i barnehagen og jeg har grunnet oppgavens omfang valgt ut fire eksempler på verneutstyr som kan gi gevinst for både store og små.

### 3.3.1 Påkledningsbenk

Riktig bruk av påkledningsbenker gir personalet gode arbeidsstillinger (Konradsen m.fl., 2013). En barnehage i Trondheim var med på å utvikle en egen påkledningsbenk de har kalt Nidarosbenken. Nidarosbenken gir veldig god arbeidsstilling for den voksne ettersom man kan stå oppreist og barnet kan både sitte og stå. Barnet kan selv klatre opp på stigen, benken kan heves og senkes uten tilgang til strøm og den tar liten plass i garderoben. Barnehagens erfaringer er at denne benken er svært god å bruke når de aller minste skal lære seg å kle på seg selv og den gir personalet god øyekontakt med barnet slik at barnet opplever støtte og trygghet (Konradsen m.fl., 2013).

### 3.3.2 Skoknekt

Skoknekt er også en type verneutstyr som er fint å ha i avkledningssituasjonen ettersom den voksne slipper å slite og dra i sko og støvler og barnet selv får mulighet til å ta av disse. Konradsen m.fl. (2013) trekker frem skoknekt som en viktig del av verneutstyret som bør være tilgjengelig i småbarnsgarderoben.

### 3.3.3 Stellebord

Stellebord med heve-senkefunksjon bør finnes på stellerommet i barnehagen slik at dette kan tilpasses arbeidshøyden til hver enkelt voksen (Konradsen m.fl., 2013). Et hydraulisk stellebord koster litt, men ifølge Odd (2008) er det ikke dyrere enn det barnehagen må betale for ti sykedager med innleid vikar. Stellebordet bør også ha trapp slik at barnet selv kan klatre opp og ned. De yngste barna er i en alder der de i stor grad utforsker sine omgivelser ved å klatre på ting og de aller fleste barn vil gjerne klatre opp og ned fra stellebordet om de får muligheten.

### 3.3.4 Trapp til vogn

Etttersom de aller fleste barn i dag sover utendørs i barnehagen er legging et svært utfordrende arbeidsområde når vi skal fokusere på god ergonomi (Konradsen m.fl., 2013). Vognene som



barna har i barnehagen er ikke tilrettelagt for en voksen som kanskje skal legge og ta opp ti barn av gangen. Den samme barnehagen som utviklet Nidarosbenken har også vært med på å utvikle en såkalt trappestol som kan brukes når barna skal legges eller tas opp fra dype vogner. Dette bidrar til at den voksne unngår dårlige arbeidsstillinger og unødvendige løft samtidig som barnet selv får gå å legge seg og i større grad opplever deltakelse i det som foregår (Konradsen m.fl., 2013).

De fire ulike typene verneutstyr jeg har presentert her gir voksne bedre ergonomiske arbeidsforhold samtidig som barna opplever mestring i større grad. Barna er med å påvirke i situasjoner som angår dem selv og de utvikler selvstendighet og selvhjulpenhet (Konradsen m.fl., 2013).

### 3.4 Små barns mestring

I rammeplanen står det beskrevet at «Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 23). For at barn skal oppleve glede og mestring kreves et barnehagemiljø som er preget av respekt, likeverd, anerkjennelse og gjensidighet (Haugen, 2010).

Haugen skriver også at det å føle seg verdifull, kompetent og akseptert er avgjørende for barnets opplevelse av mestring. Vi må «(...) gi det enkelte barnet en opplevelse av å ha en verdi i seg selv – et godt grunnlag for å styrke barnas selvfølelse og tro på egne muligheter» (Ahlmann, 2006, s. 84-85). Det krever at den voksne ser barnets potensial og kompetanse og unngår å styre barns handlinger. Ved å heller støtte og veilede gir vi barn rom for medvirkning og opplevelse av mestring (Haugen, 2010).

Små barn lærer seg ferdigheter gjennom å prøve og feile og så prøve igjen og igjen og det er derfor viktig at voksne gir barn tid og støtte til å prøve selv uten å direkte styre handlingen, hverken fysisk eller verbalt (Ahlmann, 2006). Direkte styring fra den voksne kan være tegn på stress, men har ofte sammenheng med lave forventninger til små barns kompetanse (Ahlmann, 2006).

### 3.5 Å fordumme små barn

Ninni Sandvik (2006) skriver at vi alle har noen forestillinger og tanker om små barn i barnehagen, hva de mestrer, hva de ikke kan mestre og hva de bør kunne mestre. Sandvik (2006) nevner fordumming som en fare når vi arbeider med små barn. Vi fordummer små barn fordi vi så svært gjerne ønsker at de skal ha det bra i barnehagen og dermed ser vi ikke

deres kompetanser og vi gjør barna mindre enn det de er. Når vi arbeider med små barn må vi se med *det gode blikk* (Sandvik, 2006). «Det gode blikk ser ting i beste mening, leter etter muligheter for å forstå barn, relasjoner og situasjoner på mange ulike måter» (Sandvik, 2006, s. 10). Vi må se barnet som et menneske med vilje og fornuftige intensjoner.

Sandvik slår også fast at små barn har en «(...) iboende vilje, lyst, mot og kraft til å forstå, forholde seg til og forhandle med det livet og den verden de er en del av» (Sandvik, 2006, s. 10). Med andre ord sier Sandvik at barn har kompetanse på det å kunne forholde seg til verden. Dette innebærer imidlertid ikke at barn kan overlates til seg selv i enhver situasjon, personalet i barnehagen må være tilstede med støtte, oppmuntring og veiledning.

### 3.6 Syn på barn

Som Sandvik (2006) påpeker har vi alle et syn på barn, en tanke om hva et barn er og hva et barn kan. Johansson (2013) definerer syn på barn som hvordan voksne møter, oppfatter og forholder seg til barnet som menneske. Her ønsker jeg også å trekke inn Baes (1996) teorier om den anerkjennende voksne. En anerkjennende væremåte hos de voksne gir gode forutsetninger for barns selvutvikling (Bae, 1996). «En anerkjennende relasjon er basert på **likeverd**» (Bae, 1996, s. 147). Vi kan ikke gå inn i en anerkjennende relasjon dersom vi ser oss selv som mindre eller større enn den andre. Å være en anerkjennende voksen i møtet med barnet forutsetter at vi ser barnet som et meningsskapende individ helt fra fødselen av. Vi må forstå barnets intensjoner og handlinger ut fra barnets perspektiv (Bae, 1996). Vi må se barnet som human-becoming, et begrep jeg vil komme tilbake til.

Videre er også Bae opptatt av at voksne mennesker er i en maktposisjon i forhold til barnets opplevelse av seg selv og dette maktforholdet må man være bevisst. Hvordan vi møter barnet, setter ord på deres handlinger og opplevelser og svarer på deres kommunikasjon er ifølge Bae (1996) prosesser hvor definisjonsmakt utøves. Definisjonsmakt fins i alle relasjoner der den ene parten er avhengig av den andre på en eller annen måte, men Bae understreker at små barn er særlig prisgitt voksne mennesker som sine omsorgspersoner slik at det er ekstra viktig at alle som arbeider med barn er bevisst sin posisjon overfor barnet.

I barndomssosiologien og barndomspsykologien skilles det mellom synet på barn som human becomings og synet på barn som human beings (Johansson 2013, Bae m.fl. 2006). Synet på barn som human becomings innebærer at vi ser barnet som ufullkomment, barnet er fortsatt under utvikling mot å bli et fullkomment menneske med egne intensjoner og meninger. Fokuset blir på det barnet en gang skal bli (Bae, 1996). Et syn på barn som human beings ser



derimot barnet som et allerede meningsbærende og meningsskapende medmenneske og dette er i likhet med rammeplanens utgangspunkt:

«Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. [...] Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring» (Forskrift om barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s. 16).

Skal vi se barna som sosiale aktører slik rammeplanen beskriver innebærer det at vi anerkjenner og ser barnet som subjekt (Bae, i Sandvik, 2006). Vi fokuserer på det barnet allerede er og vi må møte og bekrefte barns væremåte slik de er i dag. Ifølge Dion Sommer (2003, i Bae, 2007) har det de siste årene vært et paradigmeskifte i synet vi har på barn. Vi ser ikke lenger på barn som objekter som må formes og påvirkes, vi ser på barn som subjekter helt fra begynnelsen av livet.

Barns muligheter for deltakelse i barnehagen henger sammen med de voksnes syn på og forestillinger om barn (Bae m.fl., 2006) og de siste tiårene har det vært mye snakk om *det kompetente barnet* (i Bae m.fl., 2006), et begrep som kan forstås på ulike måter. En definisjon er:

«Det kan være uttrykk for en anerkjennelse av barn, en positiv fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner, og ikke på deres mangler og alt de enda ikke kan eller mestrer» (Bae m.fl., 2006, s. 32).

Å se barn som kompetente handler ut fra denne definisjonen altså om å fokusere på det barnet allerede kan. Vi ser altså barnet som human being.

### 3.7 Medvirkning

Rammeplanen (2011) gir alle barn rett til medvirkning i barnehagen og her finnes ingen nedre aldersgrense. Barns medvirkning har tette bånd til det synet vi har på barn og Johansson (2013) skriver at et syn på barn som en meningsskapende personer krever at man må tilpasse virksomheten ut fra barnas intensjoner, behov, interesser og erfaringer. Barnas uttrykk vil være med å påvirke den pedagogiske virksomheten.

Sandvik (2006) tolker medvirkning som å kunne sette sine egne spor i omgivelsene. Medvirkning gir en opplevelse av å være noen og at man har evne til å påvirke i egen situasjon og eget liv. Man gjør verden til sin egen. Små barn må få kjenne på det potensialet som finnes i kreftene, motet og viljen de er i besittelse av (Sandvik, 2006).

### 3.8 Hverdagssituasjoner

Konradsen m.fl. (2013) skriver i sin bok at de aller fleste barnehager bruker rammeplanen og alle dens syv fagområder aktivt i sin pedagogiske virksomhet gjennom prosjektarbeid, turer, samlinger og annet temaarbeid. Samtidig går store deler av dagen med på såkalte overgangssituasjoner eller hverdagssituasjoner og dette gjelder da særlig på småbarnsavdeling. Det er bleieskift, måltider, påkledning og legging og alle disse situasjonene er glimrende læringsarenaer så fremt de voksne er engasjerte og tilstedeværende. I rammeplanen står det beskrevet at:

«Barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle læringssituasjoner. De formelle læringssituasjonene er planlagt og ledet av personalet. Uformelle læringssituasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her-og-nå-situasjoner, i lek og oppdragelse og annen samhandling. Det er ikke hensiktsmessig å trekke et klart skille mellom formelle og uformelle læringssituasjoner. Begge har en pedagogisk hensikt» (Forskrift om innhold og oppgaver i barnehagen, 2011, s. 33).

For å skape en god atmosfære med rom for læring også i hverdagssituasjonene må et godt samspill mellom barn og voksne være tilstede. Den voksne må sette ord på det som skal skje, da særlig når vi arbeider med de yngste barna. Benevning gjør barnet bevisst selve prosessen på det som foregår (Konradsen m.fl., 2013).

Ofta er det slik at vi opplever at vi må gjøre synlige aktiviteter for å føle oss nyttige når vi er på jobb og dette mener Konradsen m.fl. (2013) at kan være en av de viktigste årsakene til at vi hjelper barn for mye. «Når barn behandles som passive mottakere av travel hjelp lærer de at de *ikke kan*. På den måten oppstår det vi kan kalle for *innlært hjelpeløshet*» (Konradsen m.fl., 2013, s. 49). Vi må altså støtte og motivere istedenfor å hjelpe for mye.

Å benevne er en viktig del av støtten vi må gi barna for at de skal lære og samtidig retter det fokuset mot den oppgaven vi skal gjennomføre. Ved påkledning vil det være viktig for en 1-åring forståelse for situasjonen at den voksne hele tiden snakker om det han eller hun gjør; «Nå tar vi på skoene dine, først den ene og så den andre. Så trekker vi strikken under skoene slik at dressen sitter godt». Påkledning hvor den voksne ikke bruker benevning er lite lærende for barnet ifølge Konradsen m.fl. (2013). Tett oppfølging, trinnvis informasjon og øyekontakt er viktige faktorer i et godt samspill i hverdagssituasjonene.

Det er viktig å huske på at synet på barn ikke innebærer at vi kan overlate oppdragelsen til barna selv, men vi må tilrettelegge situasjonene for hvert enkelt barn og samtidig unngå å ta

over og gjøre det barnet selv kan mestre (Konradsen m.fl., 2013). Å støtte og veilede barn skritt for skritt også i hverdagssituasjonene gir barnet motivasjon til å prøve selv og til å lære nye ferdigheter. Vi må gi barnet positive bekreftelser både underveis og til slutt slik at barnet føler seg sett og får følelsen av å mestre. Vi må ha en anerkjennende væremåte (Bae, 1996) i hverdagssituasjonene. Et godt samspill der den voksne setter ord på det som foregår gir en god atmosfære som fører til at barn lærer bedre (Konradsen m.fl., 2013).

### 3.9. Den pedagogiske atmosfæren

Eva Johansson (2013) utførte som nevnt tidligere en undersøkelse i svenske barnehager hvor hun ønsket å se nærmere på læring og de yngste barna i barnehagen. Hun skriver blant annet om betydningen av den pedagogiske atmosfæren i barnehagen. Den pedagogiske atmosfæren handler blant annet om hvordan de voksne forholder seg til barna. For eksempel vil de voksnes holdninger til barns hensikt og intensjoner være med på å påvirke den pedagogiske atmosfæren (Johansson, 2013).

#### 3.9.1 Samspillende atmosfære

En samspillende pedagogisk atmosfære vil være karakterisert av en aksepterende, oppmuntrende stemning og en tilstedeværelse i den voksnes møte med barnas livsverdener. En anerkjennende væremåte (Bae, 1996) vil altså være av betydning. Den voksne viser tillit til at barnet kan prøve å gjøre nye oppgaver selv, gir barnet den tiden han eller hun trenger og er hele tiden tilgjengelig for barnet i form av støtte og veiledning (Johansson, 2013). Barna må gis mulighet og frihet til å teste sine ferdigheter.

#### 3.9.2 Kontrollerende atmosfære

På motsatt side har vi også det Johansson (2013) kaller for en kontrollerende atmosfære. Den kontrollerende atmosfæren karakteriseres av at de voksne stadig streber etter kontroll og denne kontrollen kan medføre til at barnas utforskning og opplevelser i barnehagen hemmes (Johansson, 2013).

I sin undersøkelse oppdaget Johansson (2013) at hverdagssituasjonene er situasjoner som ofte preges av en kontrollerende atmosfære fordi de innebærer belastninger. Disse situasjonene er overganger mellom ulike aktiviteter og ofte fokuseres det her på å unngå kaos og konflikter i barnegruppa samtidig som tidsbruk gjerne er en medvirkende stressfaktor. Situasjonene styres ut fra et voksenperspektiv og Johansson (2013) skriver at et slikt strengt klima kan begrense barnas tro på seg selv, sine evner og ferdigheter.

## 4 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og drøfte funnene fra de to intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har valgt å skrive funn og drøfting sammen ettersom jeg synes dette gir oppgaven et mer helhetlig inntrykk og en bedre struktur. Jeg har også valgt å bruke flere direkte sitat fra informantene ettersom jeg mener dette gjør denne delen av oppgaven oversiktlig og enkel å følge for leseren. Jeg har også tatt for meg noen funn direkte inn i teksten der det har falt seg naturlig. Jeg har videre analysert og drøftet rundt funnene i lys av teorien som ble presentert i forrige kapittel.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Jeg intervjuet to informanter hvorpå begge ble valgt fordi de hadde mye kunnskap om temaet ergonomi og pedagogikk i barnehagen. Begge informantene er ansatt i pilotbarnehagen i prosjektet «La meg få klar det sjøl» (Trondheim Kommune, 2010).

**Informant 1** er utdannet førskolelærer og spesialpedagog og har over 30 års erfaring fra barnehage. Hun har hatt flere ulike stillinger gjennom årene, blant annet som pedagogisk leder, spesialpedagog og veileder i familiebarnehager og åpne barnehager. De siste årene har hun vært ansatt som enhetsleder og hun var også med på å lede prosjektet «La meg få klar det sjøl» i Trondheim Kommune.

**Informant 2** var ferdigutdannet førskolelærer i 2002 og har vært ansatt som baseleder på småbarnsavdeling i samme barnehage som informant 1 siden 2007. Hun ledet altså avdelingen under prosjektet «La meg få klar det sjøl» og har god innsikt i arbeid med temaet og de yngste barna.

### 4.2 Trenger vi verneutstyr i barnehagen?

Verneutstyret er en viktig del av arbeidet med ergonomi i barnehagen. For at vi skal kunne arbeide ergonomisk er det viktig at vi har utstyr tilgjengelig i situasjoner der det er nødvendig, altså i situasjoner der arbeidsoppgavene føles tunge og belastende for kroppen. Litt interessant var det at informant 1 understreket i intervjuet at barnehagen konsekvent brukte ordet *verneutstyr*, og ikke *hjelpemidler* om det ergonomiske utstyret. Hun forklarte at dette er fordi de anser dette utstyret som like nødvendig for de ansatte i barnehagen som for eksempel hjelm og hørselvern er for ansatte på en byggeplass. Plikten om tilgjengelighet og bruk av verneutstyr er jo som sagt også hjemlet i arbeidsmiljøloven og det var derfor viktig for informanten at riktig begrep ble brukt. Derimot brukte ikke informant 2 begrepet verneutstyr en eneste gang gjennom intervjuet, hun omtalte utstyret i barnehagen konsekvent som

hjelpemidler. Jeg stilte aldri spørsmål om hvorfor hun brukte et annet ord enn det informant 1 mente at de skulle bruke. Det kunne vært interessant å høre om det var en bevisst årsak til valg av begrep.

Selv opplever jeg ordet verneutstyr som et fryktelig massivt ord. Det er stort og tungt og gir meg et bilde av førskolelæreren kledd i hjelm, beskyttelsesdrakt og vernebriller på jobb i barnehagen. Det er jo mulig at flere enn meg har slike assosiasjoner til bruk av verneutstyr og at dette er noe av årsaken til at det ikke har blitt sett på som nødvendig i barnehagen. Ansatte i barnehagen har kanskje ikke sett eller forstått behovet vårt for å beskytte seg. Vi jobber jo med barn, vi trenger ikke beskytte oss slik de må i andre yrker. Eller?

På den ene siden har jo ansatte i barnehagen utrolig gode forutsetninger for god helse med tanke på at vi har så varierte dager med mye frisk luft og fysisk aktivitet. Informant 1 fortalte i likhet med det



Bilde: Stoler tilpasset ulik bruk er en type verneutstyr.

Konradsen m.fl. (2013) skriver at hun personlig aldri hadde forstått hvorfor så mange mener at det er så slitsomt å arbeide i barnehage for det må jo være et av «verdens sunneste yrker»? På den andre siden så er barnehagene plaget av et høyt sykefravær blant ansatte og som tidligere nevnt viser tallene fra NAV at 40% av sykemeldingene er relatert til muskel- og skjelettplager (Konradsen m.fl., 2013) Disse tallene kan jo tyde på at det er et behov for økt fokus på tilrettelegging av barnehagen som arbeidsplass.

Barnehagen skal jo være et pedagogisk tilbud til barna og kanskje er det slik at fokuset på barna som brukere av barnehagen gjør at fokuset på de som arbeider der faller litt bort? Særlig på småbarnsavdeling har det som nevnt vært et gjentakende problem at ansatte etter noen år føler seg fysisk utslitt og ber om å flyttes over på storbarnsavdeling for å avlaste kroppen. Bli vi så opptatt av å skape gode hverdager for barna at vi glemmer oss selv midt oppe i det? Det som er sikkert er at verneutstyr i barnehagen kan gjøre det enklere for oss å unngå at enkelte plager oppstår, men slik informant 1 påpeker er det viktig at utstyret er lett tilgjengelig:



**Informant 1:** Så en av greiene er at du må ha mange stoler, du må ha stoler overalt. For jeg mener, i det praktiske livet hvis du er i garderoben, så går du ikke plutselig inn på avdelingen og henter deg en stol.

Det finnes som sagt ulike typer utstyr som informanten i likhet med Konradsen m.fl. (2013) mener at bør være tilgjengelig i rommene i barnehagen. Utstyret gir som sagt de voksne bedre ergonomiske arbeidsforhold samtidig som barna gis

muligheter til å oppleve mestring. Noen situasjoner er

mer belastende enn andre og her bør utstyret være en del av rommet situasjonen er knyttet til. Alle rommene bør ha stoler som kan reguleres, garderoben bør ha påkledningsbenk og skoknekt, stellerommet bør ha trapp til barnet og hydraulisk stellebord med senke-heve-funksjon og i nærheten av vognene bør det finnes en trapp eller liknende som barna kan klatre på for å komme opp i vogna selv.

Det er nok flere spørsmål knyttet opp til dette med å ha stoler og utstyr plassert overalt i barnehagen, blant annet hvorvidt barnehagene har råd til å kjøpe inn slike ting. Som Odd (2008) skriver koster et hydraulisk stellebord omtrent det samme som ti sykedager med innleid vikar og sett i lys av dette trenger kanskje ikke kostnaden være den største utfordringen allikevel.

#### 4.3 Munnen – det viktigste verktøyet vi har

Overskriften her er hentet fra et sitat av informant 1. I tillegg til alt verneutstyret vi kan hente inn utenfra var informanten også opptatt av at vi alle er i besittelse av det aller viktigste verktøyet vi kan benytte oss av når vi jobber med ergonomi og barns mestring, nemlig munnen. Vi må snakke med barna, vi må veilede de i deres handlinger. Vi må unngå å gjøre



*Bilde: Barnet får selv klatre opp i vogna mens den voksne er rett ved siden av hele veien. Trappa er utviklet av en prosjektbarnehage i Trondheim.*

oppgavene for de, men vi må være tilstede slik at de får prøve selv med vår støtte og våre oppmuntrende ord.

Dette setter jeg i sammenheng med det Konradsen m.fl.

(2013) skriver om at voksne i barnehagen ofte hjelper barna i mye større grad enn de behøver. Samtidig som det fører til at barna fratras muligheten til å prøve selv blir de voksne gjerne utsatt for

uheldige arbeidsstillinger i sin iver etter å hjelpe barna. Selv

om vi gjør dette i aller beste mening fører det jo også til at barna ikke får den gode opplevelsen det er å mestre noe selv.

Informanten mente også at særlig vi kvinner har et stort behov for å føle oss nyttige og for å føle oss nyttige tenker vi at vi må gjøre noe. Konradsen m.fl. (2013) skriver jo også at det å være nyttig som regel knyttes opp mot en synlig aktivitet. Vi iler til når det ser ut som om det er behov for at noe må gjøres og vi er ikke alltid like gode på å ta et skritt tilbake og avvente en situasjon. Når vi *gjør* noe blir vi satt pris på og vi føler oss viktige. Selv om vi hjelper barnet fordi vi ønsker å vise omsorg og være gode i jobben vår er det faktisk kanskje slik at vi samtidig fratras barnet muligheter til å utvikle seg?

**Informant 1:** «Før så lurte jeg meg til å jobbe sånn når ingen så meg, også var jeg kjemperedd for at folk skulle tro jeg var lat»



Bilde: Barnet får prøve selv og opplever glede og mestring ved tilegnelse av nye ferdigheter.



Bilde: En typisk garderobesituasjon hvor den voksne får en dårlig arbeidsstilling i sin iver etter å hjelpe barnet med å ta av eller på klær.

Dette sitatet kom fra en ansatt i barnehagen der informant 1 er ansatt og jeg opplever at dette sitatet underbygger mye av det jeg nettopp har vært inne på, nemlig at mange ansatte i barnehagen opplever at for å



gjøre en god jobb må vi hjelpe barna fysisk, ikke bare være tilstede. Om vi ikke hjelper til er vi redde for å bli oppfattet som late og lite engasjerte. Og det er altså her informant 1 påpeker at vi må bruke munnen vår som et ergonomisk verktøy; Vi skal veilede barna, vi må benevne det vi gjør.

#### 4.3.1 Benevning

**Informant 1:** Det var en unge oppe i andreetasjen, han var tre år og så kom han til en voksen og spurte om hjelp: Kan du hjelpe meg med glidelåsen? Så sier den voksne: Jeg vil ikke hjelpe deg, men jeg kan lære deg hvordan du gjør det? Også forklarte han at pinnen skal inn i det hullet, og når den er på plass skal du trekke opp. Så veiledet han barnet igjennom og han fikk det til. Dagen etter kom han (barnet) springende og sa (til den voksne): Du, du, kan du lære meg hvordan det var med den glidelåsen igjen?

Praksisfortellingen over hentet informant 1 fra en hendelse i sin barnehage. For meg gir denne praksisfortellingen et innblikk i hvordan ergonomi kan være en naturlig del av pedagogikken i barnehagen. Jeg tør å påstå at de aller fleste av oss ville svart dette barnet ved å si «ja, selvfølgelig skal jeg hjelpe deg med glidelåsen». Kanskje ville vi bedt barnet om å forsøke selv før vi hjalp til, men i denne situasjonen tok den voksne seg god tid til å forklare barnet hele prosessen med å dra opp en glidelås, steg for steg. På den måten forstår barnet at å dra opp glidelåsen er en prosess i seg selv og at det krever at vi konsentrerer oss og tenker over det som gjøres. Et slikt syn på benevning som en del av mestring er i tråd med det Konradsen m.fl. (2013) skriver om at vi voksne skaper mening for barnet ved å benevne.

Noen vil kanskje hevde at benevning ikke har sammenheng med ergonomi fordi ergonomi handler om det fysiske arbeidsmiljøet. Ser vi tilbake på Konradsen m.fl. (2013) så skriver de altså at det å arbeide ergonomisk i barnehagen handler om å finne arbeidsmetoder der vi får brukt vår evner på best mulig måte og samtidig unngår belastningsskader. Fra et slikt syn blir benevning veldig relevant i ergonomien.

Samtidig som jeg ser hvor viktig det er å bruke tiden og snakke med barnet, veilede og forklare og la barnet få prøve selv så kan jeg ikke la være å tenke på om dette kanskje kan være mer brukervennlig i praksis på storbarnsavdeling enn på småbarnsavdeling. På småbarnsavdeling trenger barna mer hjelp, flere kan kanskje ikke gå selv enda og mange har enda ikke utviklet verbalspråk.

Informant 2 påpekte i intervjuet noe av det samme som jeg selv har tenkt rundt ergonomi i arbeidet på småbarnsavdeling. Hun fortalte at det noen ganger var vanskelig å ikke hjelpe barna litt mer enn det som kanskje var nødvendig. Hvordan skal vi tenke ergonomisk på småbarnsavdelingen slik at det også fører til at de yngste barna opplever mestring uten at vi mister noe av den viktige nærheten og tryggheten de skal ha?

Anerkjennelse (Bae, 1996) kan være et viktig stikkord når vi arbeider ergonomisk sammen med barna. Ser vi tilbake på Haugen (2010) så skriver hun at vi må gi barnet en opplevelse av å ha en verdi i seg selv slik barnet får tro på seg selv og sine muligheter. Og det gjør vi ved å skape den nære og trygge relasjonen til barnet, men hvor vi samtidig unngår å undervurdere eller fordumme (Sandvik, 2006).

**Informant 2:** Men vi benevner da, til stadighet når vi kler på dem. [...] «Ja arma ut gjennom der, og så kommer den andre armen». Vi teller og benevner hele tiden, så det er jo en prosess. [...] De vil gjerne de også (de yngste barna). Vi ser viljen også.

Som informant 2 sier så er benevning også en helt sentral del av det ergonomiske arbeidet på småbarnsavdelingen. Hun sier i sitatet over at benevningen er en prosess og selv om det ikke kommer helt frem akkurat hva hun mener med dette så tolker jeg det som at hun i likhet med Konradsen m.fl. (2013) ser benevningen som en bevisstgjøring av påkledningsprosessen for barnet. «Vi teller og benevner hele tiden» sier hun og dette utsagnet gjør samtidig at jeg også tenker over om det rett og slett kan bli for mye av det gode? Når går det fra å være en bevisstgjøring av prosessen til å bli bare «mas og prat» fra den voksne?



Bilde: Å kle på kan være mer enn bare å kle på.

**Informant 1:** Da må du vite hva du gjør. Du kan ikke bare kle på en unge og tenke sånn ... jøss, nå har ungen lært litt. Du må være bevisst i voksenrollen din.

Informant 1 er altså opptatt av bevisstgjøring av egen rolle. Det vi sier må gi mening. Jeg tolker dette som at hun ser kunnskapen hos den voksne som betydningsfull for å sørge for at barn opplever læring og mestring i hverdagssituasjonene. Fra mitt synspunkt dreier bevisstgjøringen av egen voksenrolle om å reflektere rundt det vi sier og gjør slik at vi kan gå fra å være den gode hjelperen til å bli den gode veilederen slik også Konradsen m.fl. (2013) påpeker. Den gode veilederen bidrar til at barnet mestrer selv gjennom god og meningsfull benevning. Vi bør ha en anerkjennende væremåte (Bae, 1996) og skape en god samspillende atmosfære (Johansson, 2013).

Informantene og Konradsen m.fl. (2013) er altså enige om at barnet forstår at det å kle på seg selv er en trinnvis prosess dersom vi benevner. Jo yngre barnet er jo mer trinnvis informasjon må vi gi, steg for steg. Benevningen skaper dermed mening og sammenheng for barnet. Barnet vil også få opplevelsen av å være deltakende i det som foregår. Med grunnlag i dette synet på benevning kan vi kanskje gå så langt å si at vi faktisk til en viss grad pasifiserer barnet dersom vi kler på uten at vi tar oss tiden til å forklare det vi gjør. Barnet blir lite deltakende og medvirkende i en situasjon som i aller høyeste grad angår barnet selv. Rammeplanen (2011) har som nevnt ingen nedre aldersgrense på barns medvirkning og ser vi medvirkning slik Sandvik (2006) gjør så skal barn få påvirke i eget liv og i egen situasjon. Sett i lys av funnene min kan vi dermed også se benevning i hverdagssituasjonene som en svært viktig del av arbeidet med de yngste barnas medvirkning i barnehagen.

På den ene siden behøver ikke benevning i seg selv nødvendigvis ha et ergonomisk aspekt, men samtidig er det viktig å huske på at den ergonomiske gevinsten for de voksne er store dersom vi klarer å bruke benevning som et verktøy. Vi unngår å utsette kroppen for unødvendige løft, vi slipper å bøye oss opp og ned og vri kroppen i uheldige stillinger dersom vi i større grad klarer å veilede barna så de får prøve selv. Kanskje kan vi gå så langt som å si at munnen også er en type verneutstyr.

#### 4.4 Betydningen av synet på barn

Slik jeg ser det vil alt vi gjør og legger til rette for i barnehagen gjenspeiles av hvilket syn vi har på barn. Hva vi tenker at barna kan, hva de bør kunne og hva de bør lære seg. Sandvik (2006) påpeker også dette og hun skriver jo som sagt at det kan være lett å fordumme de yngste barna. Vi tenker kanskje at vi ikke kan forvente så mye av de fordi de er så små. Jeg tenker allikevel at vi ikke undervurderer barn fordi vi mener noe negativt om de. Jeg tror heller at vi noen ganger undervurderer barn i et forsøk på å beskytte dem.

Vi vil skåne dem fra for høye forventninger og det er en positiv og omsorgsfull tanke som ligger bak. Slik jeg tolker det handler ikke fordumming av små barn (Sandvik, 2006) om å se de som dumme. Det handler nok i større grad om at vi vil beskytte de og skåne de for press og forventninger som vi er redde for at de ikke er klare for.



*Bilde: Også de yngste barna kan gjøre mye selv dersom vi lar dem få prøve. Her slipper den voksne å løfte barnet opp i stolen*

Informant 2 forklarte at selv etter så lang tid med fokus på barns mestring hendte det fortsatt at hun undervurderte barnas kompetanse og vilje til å lære:

**Informant 2:** Men enda, du lærer jo stadig vekk noe nytt. Du får stadig vekk noen aha-opplevelser. [...] Vi voksne blir mer bevisst at det er utrolig hva de får til! De skjønner mer enn hva vi tror de skjønner.

Informanten forteller altså at barna fortsetter å overraske henne og de andre i personalet og hun sa også videre at barna ofte imponerte henne. Som sagt så definerer Johansson (2013) synet på barn som hvordan vi voksne møter, oppfatter og forholder oss til barnet. Forholder vi oss til barn som human-beings eller ser vi på barn som human-becomings (Johansson 2013, Bae m.fl. 2006)? Dette er også noe informant 1 trakk frem når vi snakket om sammenhengen mellom ergonomi i barnehagen og synet vi har på barn:

**Informant 1:** Det er veldig stor forskjell på det å gå og legge seg og det å bli lagt. Altså, dette går jo ganske dypt inne i vårt barnesyn. For hva tenker vi om barn? Jo vi tenker at barn kan. Og kan de ikke så kan de lære.

Ut fra det begge informantene sier tolker jeg det som at de begge ser på barn som human-beings. De ser altså barnet som et allerede meningsbærende og meningsskapende menneske slik også Bae (i Sandvik, 2006) beskriver det.

Informant 1 sier at det er forskjell på å gå å legge seg selv og det å bli lagt. Her viser hun til et eksempel på legging av barnet hvor den ergonomiske arbeidsmåten sees i sammenheng med synet på barn og barnets opplevelse av situasjonen. Når barnet selv får klatre opp i vogna og legge seg ned bidrar dette til at barnet gis muligheten til å mestre nye ferdigheter og den voksne unngår samtidig unødvendig løfting.

Ut fra det informanten sier her finner jeg det interessant å tenke over hvordan vi vektlegger barnas deltakelse i prosjektarbeid og temaarbeid. Vi ønsker å involvere barna i hele prosessen og de skal få medvirke i alt fra planlegging til gjennomføring og evaluering, riktig nok i henhold til sin alder og modenhet. Når vi arbeider med dette i barnehagen blir det svært synlig at vi ser barnet som human-beings, vi ser barnet som subjekt (Bae, 1996). Ser vi derimot på mange av de daglige rutineene behandler vi barnet i større grad som objekt. Barnet blir lagt i vogna, barnet blir løftet opp og ned av stolen ved måltidene, barnet blir båret inn på stellerrommet og barnet blir kledd på uten at den voksne benevner og forklarer. Vi glemmer å se med det gode blikk (Sandvik, 2006) og om vi behandler barnet som objekt i hverdagssituasjonene kan dette også føre til en økt grad av innlært hjelpeløshet (Konradsen m.fl., 2013). Er det slik at vi endrer syn på barn med en gang vi går over til hverdagssituasjonene og hvorfor gjør vi det?

Som jeg har nevnt tidligere er nok denne hjelperefleksjonen en del av vårt iboende syn på god omsorg for små barn og vi gjør det med aller beste mening. Enkelte vil kanskje hevde at barna er for små, og vi kan rett og slett ikke forvente så fryktelig mye av 1- og 2-åringen, men da kan Sandviks fordummingsbegrep (2006) nok en gang være noe å tenke over. Samtidig må vi også minne oss selv og hverandre på at selv om vi arbeider i barnehage innebærer ikke det at vi er utstyrt med en superkropp som tåler all den ekstra belastningen vi risikerer å utsette oss for. Slik jeg ser det er det å holde seg frisk, sikre god stabilitet i personalgruppa og således sikre gode, stabile hverdager for barna også viktig og god omsorg.

#### 4.5 Fra hjelper til veileder

**Informant 1:** Det var ei som sa til meg: «Æ e en bærer, æ har alltid bært, æ kjæm alltid te å bær» Hun ble fortalt av ungene hun, til slutt, hvor skapet skulle stå. Hun endret seg den dagen hun var å henta en unge som hadde sovet ute i vogna [...] Så tok hun han opp fra vogna, kikka på han og så sa han: «Sætt mæ ned, æ vil gå sjøl!»



Jeg ønsket å ta med denne historien fra informant 1 fordi jeg opplever at den gir et veldig godt bilde av hvordan jeg tror mange ansatte i barnehage tenker. Det å bære på barn er så nært forbundet med omsorg for de fleste av oss og personlig kan jeg nesten kjenne at det knyter seg i magen på meg ved tanken på at jeg ikke skal løfte og bære på barna. For meg er det å løfte opp et barn en måte å gi barnet oppmerksomhet og trygghet på. Konradsen m.fl. (2013) stiller spørsmål rundt hvilken betydning synet på barn har for hvordan vi arbeider i barnehagen. Tenker vi at barnet må skjermes og beskyttes fra utfordringer eller kan barnet lære sammen med veiledning fra de voksne?

Selv opplever jeg at dette spørsmålet gir et noe svart-hvitt bilde på synet på barn og den voksnes rolle. Det er vel ikke kun slik at vi enten har et syn på barn som hjelpeløse eller et syn på barn som lærende individer? Jeg tror det finnes mye imellom de to ytterpunktene og at de aller fleste av oss finner plass omtrent i midten. Om jeg ser på hendelsen informant 1 forteller om så tror jeg ikke at den ansatte nødvendigvis ser barnet som hjelpeløst og at det er derfor hun insisterer på å bære. Derimot ser hun kanskje bæringen som en måte å gi barnet omsorg på. Informant 2 opplevde også at det var vanskelig å la være å løfte på barna mer enn nødvendig:

**Informant 2:** Du vet, her på småbarn så har vi en tendens på at vi skal være litt mer behjelpelige og så opp og kose litt mer. Istedenfor å sette oss ned så løfter vi kanskje opp.

Det informanten sier her viser at hun også opplever utfordringene jeg nettopp har vært inne på. Det krever en bevisstgjøring av oss selv dersom vi skal strekke oss mot en mer veiledende rolle i møtet med barna (Konradsen m.fl., 2013). Har vi en anerkjennende væremåte og er bevisst vår definisjonsmakt (Bae, 1996) gir vi barnet gode muligheter for selvutvikling. Skal vi kunne veilede barna må vi altså vite hva vi gjør. Vi må forstå barnet og barnets intensjoner. Haugen (2010) nevner som sagt at hvis vi ikke ser barnets potensial er det fort gjort for den voksne å styre barnets handlinger.

Noen vil kanskje hevde at dette med å unngå å bære på barna kan bli noe ekstremt og dette er tanker som jeg selv også har vært innom mens jeg har arbeidet med denne oppgaven. Målet bør vel kanskje ikke være at vi skal slutte å løfte på barn for innimellom trenger faktisk barn å bli løftet. Innimellom trenger også barn ekstra hjelp og det skal de jo selvfølgelig få. Samtidig

er det vår jobb å sikre at barn opplever mestring i barnehagen (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011) og ved å støtte og veilede barna istedenfor å hjelpe de *for mye* vil føre til disse opplevelsene.

#### 4.5.1 Hverdagssituasjoner – bare overganger?

Å se hverdagssituasjonene som læringssituasjoner krever engasjerte voksne som tar seg tid til å benevne og forklare det som skal foregå. Noen vil kanskje også hevde at vi ikke har tid til å arbeide slik i alle hverdagssituasjonene for tid er i alle fall ikke noe vi har for mye av i barnehagen. Manglende tid kan gi opplevelser av stress for den voksne og da er det fort gjort at vi skaper en kontrollerende atmosfære (Johansson, 2013) med mye direkte styring (Ahlmann, 2006)

På en side er dette med tid en stor utfordring for oss i barnehagen, fordi vi vil merke forskjell på dagsplanen om hvert bleieskift tar ti eller to minutter. På den andre siden må vi spørre oss selv om hvilke konsekvenser dette egentlig får for barna som jo er brukerne av den virksomheten vi driver?

Ja vel, så blir utetiden noen minutter kortere eller kanskje rekker vi ikke samlingsstund hver dag, men vil barna oppleve dette som mangelfullt i hverdagen sin? Kan det kanskje

være slik at barnet heller setter pris på de ekstra minuttene det tar å få lov til å selv klatre opp i vogna og legge seg helt selv? Eller de ekstra minuttene det tar for barnet å selv få prøve å ta på støvler selv om det ble på feil fot to ganger? Er ikke dette i tråd med rammeplanen (2011) når det gjelder det pedagogiske innholdet i barnehagen?

I rammeplanen (2011) står det at det ikke er hensiktsmessig å skille mellom uformelle og formelle læringssituasjoner nettopp fordi begge har en pedagogisk hensikt. Som nevnt så skriver Konradsen m.fl. (2013) at de fleste barnehagene bruker mye tid på fagområdene i rammeplanen i planlagte aktiviteter sammen med barna, mens i rammeplanen står det at alle syv fagområder også skal synliggjøres i hverdagssituasjonene. Skal barn lære nye ferdigheter og oppleve mestring må vi kunne gi de den tiden det tar, også i hverdagssituasjonene.



Bilde: Barnet får tiden til å klatre ned selv fra stallebordet med støtte fra en voksen.



Ut fra opplysningene jeg har fått fra informantene er det uten tvil utfordringer knyttet til å endre rolle fra hjelper til veileder i barnehagen. Selv om barnesynet som ligger til grunn for en slik praksis er det samme barnesynet som rammeplanen (2011) ligger til grunn for sine føringer kan vi kanskje allikevel si at dette faktisk er en ny måte å arbeide på? Det krever ikke bare at de voksne tenker annerledes i situasjonene som oppstår, men hos noen vil det faktisk også kreve at dagsplanen eller dagsrytmen i barnehagen endres slik at det fins tid til å arbeide ergonomisk i en god pedagogisk atmosfære. I likhet med Samdвик (2006) ønsker jeg her å understreke at det å innta en veiledende rolle overfor barnet ikke handler om å overlate barnet til seg selv, vi skal være der og tilrettelegge situasjonen for hvert enkelt barn, men samtidig unngå å ta over det barnet faktisk kan mestre selv.

#### 4.6 Selvstendighet og selvhjulpenhet

Både informant 1 og informant 2 kunne fortelle at de merket forskjell på barna før og etter endringene de gjorde under prosjektet «La mæ få klar det sjøl» (Trondheim Kommune, 2010). Barna hadde blitt både mer selvhjulpne og mer selvstendige. De voksne opplevde dette i form av at barna hjalp hverandre mer, de hadde bedre kontroll på egne klær i garderoben og enkelte situasjoner ble gjennomført med større ro enn tidligere, nettopp fordi barna klarte så mye selv.

Begge informantene har arbeidet med ergonomi i barnehagen siden 2010 og de merker altså en tydelig forskjell hos barna. Informant 2 innrømmet at hun ikke hadde sett barnas ressurser på samme måte før de begynte å vektlegge at barna skulle få prøve selv i mye større grad.



Bilde: Selvhjulpent barn i garderoben.

Noen vil kanskje hevde at det å se barna som en ressurs i barnehagen høres voldsomt ut.

Innebærer det at vi skal tilegne barna flere og større arbeidsoppgaver? Er det slik at barna nå skal begynne å avlaste de ansatte? Å se barnet som ressurs er kanskje egentlig ikke like «nytt» som informant 2 gir uttrykk for.

Da jeg var i praksis i grunnskolen fortalte klassestyreren i første trinn at hun savnet mer selvhjulpenhet hos barna når de kom over i skolen. I første klasse har de ikke tid til å kle på og hjelpe alle barna når de skal ut og inn, men i følge læreren var det svært vanlig at barna måtte ha

mye hjelp til dette. De var lite selvstendige og søkte ofte hjelp fra de voksne. Er dette eksempel på innlært hjelpeløshet fra barnehagen?

Ser vi barnet som kompetent (Bae, i Sandvik, 2006) vil vi fokusere på det barnet kan og ikke det barnet mangler. Dette er ut fra min tolkning svært likt synet på barn som ressurs. Det handler ikke om å gi barn ekstra oppgaver, men det handler om å tro at barn kan, og kan de ikke så kan de lære slik informant 2 påpekte. Å se barnet som ressurs er for meg svært likt det synet på barn vi allerede arbeider ut fra i de fleste barnehager, men som vi i enkelte situasjoner kanskje glemmer bort litt.

Uten at jeg vil gå nærmere inn på samarbeidet mellom barnehagen og skolen ønsket jeg å ta med denne samtalen fra praksis fordi jeg tenker at det å se barnet som ressurs kan være en viktig del av barns læring og utvikling i barnehagen. Det handler om å se barnets potensiale som jeg har vært inne på flere ganger. Når barnet oppleves som en ressurs kan det føre til økt motivasjon til å prøve mer selv. Den voksne blir veiledende og ikke hjelpende og barnet vil oppleve mestring av nye ferdigheter. Utvikling av selvstendighet og selvhjelpenhet blir en naturlig følge av dette.

## 5 Avslutning

Som førskolelærer arbeider vi for å gi barn omsorg, trygghet og gode opplevelser i barnehagen. «Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Forskrift om barnehagens innhold og oppgaver, 2011, s.23). Med andre ord må vi planlegge og tilrettelegge det pedagogiske innholdet i barnehagen ut fra hvert enkelt barn og vi skal sørge for et miljø der barna opplever mestring. I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan vi kan gjøre dette med et utgangspunkt i ergonomi.

Jeg har presentert funnene jeg fant interessante og relevante i forhold til problemstillingen og jeg har analysert og drøftet rundt disse i en egen drøftingsdel. Jeg har sett nærmere på utfordringer knyttet opp til arbeidet med ergonomi og barns mestring og hvordan vi eventuelt kan møte disse. I drøftingsdelen har jeg også brukt relevant teori fra teoridelen.

På den ene siden kan vi si at ergonomi veldig enkelt kan stå helt alene som tema i barnehagen og det behøver ikke ha noe som helst med den pedagogiske virksomheten å gjøre. Å tenke ergonomi når vi arbeider med barn kan nemlig i stor grad også bare handle om de voksne og det er nok først og fremst slik de aller fleste tenker om ergonomi. Ser vi tilbake på definisjonen på ergonomi som jeg presenterte innledningsvis gir jo denne også inntrykk av at dette faller inn under HMS-arbeidet og har ingenting med barnehagens pedagogikk å gjøre. På den andre siden så viser resultatene jeg har fått gjennom denne oppgaven at ergonomi også kan legges til grunn for veldig mye godt pedagogisk arbeid.

Funnene mine har altså vist at ergonomi kan ha stor verdi i barnehagen og det er ingen tvil om at både barn og voksne får gevinst ut av dette. Barnas gevinst er gode mestringsopplevelser, utvikling av selvhjelpenhet og selvstendighet. Voksne får bedre helse og lenger levetid som barnehageansatt, særlig på småbarnsavdeling.

Kanskje kan vi si at dette er en helt ny måte å arbeide på i barnehagen. Mye av det som foregår i hverdagssituasjonene har tidligere ikke blitt tilegnet like stor verdi som de planlagte aktivitetene vi gjennomfører. I rammeplanen (2011) står det skrevet at det ikke skal trekkes et skille mellom formelle og uformelle lærings situasjoner i barnehagen ettersom de begge har en pedagogisk hensikt. Som jeg har vært inne på i oppgaven har vi en tendens til å hjelpe barn i veldig stor grad i hverdagssituasjonene og dermed fratår vi også barna muligheter til å mestre selv. Vi mister den pedagogiske hensikten. Ergonomi i barnehagen kan dermed bli en måte å heve det pedagogiske innholdet i mange situasjoner på. Vi sørger for å ivareta vår egen helse samtidig som vi i større grad tilrettelegger for mestringsopplevelser og tilegnelse av nye

ferdigheter hos barna. Å gi ergonomi et pedagogisk aspekt krever bevisste voksne og synet vi har på barn har betydning for hvordan vi møter barnet. Å benytte seg av tilgjengelig verneutstyr, benevne og gi barnet tid til å prøve selv er grunnleggende når vi ser barns mestring i sammenheng med ergonomi.

## 6 Referanseliste

- Ahlmann, L. (2006). *Innlært hjelpeløshet? – omsorg og pedagogikk på småbarnsavdelingen*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2014). *Arbeidsmiljøloven. (LOV-2005-06-17-62)*. Lastet ned 27.mars 2014 fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt*. Lastet ned 18. april 2014 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489>
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Haugen, S. (2010). *Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet*. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red). *Småbarnspedagogikk*. (s. 40-58). (2.utg.). Oslo: J.W Cappelens Forlag a.s
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Konradsen, T.K., Nervik, L.R., Skjølsvold, E.M. & Stenset W. (2013). *La meg få klar det sjøl!* Oslo: Sebu forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvernes, O. (2010). *Barns læring skaper en helsefremmende arbeidsplass*. Lastet ned 09. april 2014 fra: <http://www.idebanken.org/inspirasjon/barns-l%C3%A6ring-skaper-en-helsefremmende-arbeidsplass>
- Odd, A. (2008). *Barnehage for voksne*. Oslo: SEBU Forlag

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

Steen, E. & Haugli, L. (2011). *Når livet setter seg i kroppen*. Oslo: Bazar Forlag as

Trondheim Kommune, Arbeidsmiljøenheten. (2010). *La mæ få klar det sjøl!* Lastet ned 12. februar 2014 fra:

<http://www.barnehageside.no/db/dokumenter/www.lyngrabben.barnehageside.no/filer/Prosjektrapport%20fra%20arbeidsmilj%C3%B8enheten%20i%20Trondheim%20kommune.pdf>

Vifladd, E. & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk. Samhandling mellom læring og mestring*. Oslo: Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring ved kronisk sykdom

## 7 Vedlegg: Intervjuguide

- Erfaringer**
- Kan du fortelle litt om prosjektet «la mæ få klar det sjøl»?
  - Hva har vært de største utfordringene knyttet til dette prosjektet?
    - Tidsbruk
    - Endringsprosessen hos personalet
    - Barnas samarbeidsvilje
  - Hva innebærer det å være ergonom i barnehagen? (Kursing, oppfølging, arbeidsoppgaver).
  - Hvordan opplæres nye medarbeidere i barnehagen i den ergonomiske arbeidsmetoden dere bruker?
  - Hva slags utbytte har barna hatt av dette prosjektet? (Mestring, utvikling, selvstendighet, selvhjulpenhet).
    - Er det merkbart forskjell på selvhjulpenheten til barna nå i forhold til før prosjektperioden?
  - Er det enkelte aktiviteter eller rutiner i barnehagen der ergonomi er ekstra i fokus, da med særlig tanke på småbarnsavdeling?
    - Hvilke, hvordan, hvorfor
  - Har dere erfart forskjeller på storbarnsavdeling og småbarnsavdeling i prosessen med å innføre ergonomiske tilrettelegginger? Da med tanke på personalet.
  - Hva slags verneutstyr benytter dere i barnehagen på småbarnsavdeling?
  - Hvordan møter barna dette utstyret?
    - Hva er lov i forhold til lek?
    - Er det de voksnes eller barnas utstyr?
  - Er det generelle fysiske miljøet inne og ute utformet noe spesielt med tanke på ergonomi?
    - For eksempel plassering av leker, lekeapparat

Noe å tilføye?



