

Bacheloroppgave

Dronning Mauds Minne Høgskole 2013

Nina Sandmark



Små barns kroppslighet

Hvordan kan små barns kroppslighet bli ivaretatt og utfordret på en småbarnsbase?

Forord

Det å jobbe med bacheloroppgave ved DMMH har vært en lærerik og spennende prosess som har gitt meg mer kunnskap, innsikt og forståelse for temaet små barns kroppslighet. Jeg ønsker å takke mine veiledere, Marit Kanstad, Marianne Schram og Monica Bjerkklund, for konstruktive tilbakemeldinger og veiledning i løpet av prosessen. Jeg vil takke basebarnehagen og informantene mine som har gitt meg muligheten til å samle inn data til oppgaven min. Jeg vil takke kjæresten min som har hjulpet meg med å installere og bruke Microsoft Word. Jeg vil takke mitt eget engasjement og innsatsvilje som har hjulpet meg gjennom denne prosessen. Og sist, men ikke minst, vil jeg takke toddlerne som har vært en stor inspirasjon til oppgaven, og som har stått disponible med hele sitt uhemmede og kroppslige jeg i observasjonene mine. Bildet på forsiden er valgt med omhu og lånt fra google («children+butterflies»). Det at barna på bildet er eldre enn toddlerne på bildet har ikke noe å si, fordi toddlernes kroppslige utforskning og væremåte vil være en forutsetning for deres videre utvikling. Bildet mener jeg visualiserer temaet i oppgaven, da jeg etter å ha skrevet denne oppgaven har blitt inspirert til å se på toddlernes kroppslige dynamikk som lik de vakre sommerfuglenes dynamikk.

Nina Sandmark, 3SmåPed, 2013.

Innhold

1.0 Innledning.....	3
1.1 Presentasjon av tema og problemstilling.....	3
1.2 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling.....	3
1.3 Formålet med oppgaven	4
1.4 Oppgavens disposisjon og oppbygning	4
2.0 Teori	5
2.1 Kroppens fenomenologi.....	5
2.2 Motorikk, bevegelse og sanser	6
2.3 Toddleren	9
2.4 Toddlerlek	10
2.5 Rom og fysisk miljø i barnehagen.....	11
2.6 Pedagogen og den voksne i barnehagen	13
2.7 Videre utvikling	14
3.0 Forskningsmetode	15
3.1 Metode.....	15
3.2 Kvalitativ metode	15
3.3 Metodetriangulering.....	15
3.4 Kvalitativt intervju	15
3.5 Kvalitativ observasjon	16
3.6 Student som observatør og intervjuer	17
4.0 Empiri	18
4.1 Intervju	18
4.2 Observasjon.....	21
5.0 Drøfting.....	22
5.1 Kroppens fenomenologi.....	23
5.2 Toddleren	23
5.3 Toddlerleken	24
5.4 «Affordances»	26
5.5 Tilrettelegging av rom og fysisk miljø på småbarnsbasen.....	26
5.6 Uterommet.....	27
5.7 Innerommet	29
5.8 Pedagogen og den voksne på småbarnsbasen.....	32
6.0 Konklusjon	32
7.0 Avslutning.....	34
8.0 Litteraturliste.....	36
Vedlegg: Intervjuguide	37

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling

Denne bacheloroppgaven vil handle om temaet *små barns kroppslighet*. Problemstillingen jeg har satt meg ut i fra arbeidet med dette temaet er; «*Hvordan kan små barns kroppslighet bli ivaretatt og utfordret på en småbarnsbase?*».

Sentrale begreper i denne problemstillingen er *små barn*, *kroppslighet*, *ivaretagelse*, *utfordring* og *småbarnsbase*.

1.2 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Jeg tar fordypning i småbarnspedagogikk det tredje og siste året av bachelorgraden på førskolelærerutdanningen ved DMMH. Dette gjør begrepet *små barn* sentralt for mitt valg av tema og problemstilling, da det er det vi har hovedfokus på i fordypningsenheten.

Grunnen til at jeg har valgt begrepene *kroppslighet*, *ivaretagelse* og *utfordring* er fordi kroppslighet er noe som alltid har interessert meg. Jeg har alltid likt fagene gym og naturfag i grunnskolen, og på videregående skole gikk jeg idrettslinja hvor vi hadde mye fokus på idrett, kropp og helse. I første klasse på DMMH hadde vi faget Fysisk fostring, som jeg interesserte meg veldig for. Her ble jeg også introdusert for kroppens fenomenologi av Merleau-Ponty, som også er en inspirasjon til denne oppgaven. Jeg hadde egentlig tenkt å velge faget «fysisk fostring» som fordypningsenhet i tredje studieår, men ønsket i stedet å fordype meg og lære om noe nytt som jeg på forhånd hadde mindre kunnskaper om. De yngste barnas særegne kroppslige væremåte er noe som interesserer meg og som jeg ønsker å lære mer om, noe som er en av hovedgrunnene til at jeg valgte å begynne på førskolelærerlinja ved DMMH, ta fordypning i småbarnspedagogikk og nå skrive om små barns kroppslighet i bacheloroppgaven.

Jeg har valgt å se på hvordan små barns kroppslighet blir ivaretatt og utfordret på en *småbarnsbase* i hovedsak fordi jeg hadde praksisperioden min i tredje klasse i en basebarnehage. I tillegg hadde jeg ingen form for kunnskap om basebarnehager i forkant av praksisperioden, og ønsket derfor å ha dette som fokus i bacheloroppgaven min.

Små barns kroppslighet er et viktig og universelt tema, fordi små barns væremåte naturlig er meget kroppslig. Jeg har i samvær med barn og gjennom mine tidligere praksisperioder observert at de yngste barna i stor grad uttrykker sine intensjoner, behov og følelser kroppslig, samtidig som de

lærer gjennom å utforske og utprøve ved bruk av kroppen. Dette blir også støttet av teorien. Det er altså gjennom bruk av kroppen at barna lærer, og jeg ønsker derfor å se på hvordan man kan *ivareta* dette og *utfordre* de små barnas kroppslighet i barnehagen.

1.3 Formålet med oppgaven

Jeg ønsker i denne bacheloroppgaven å belyse hvordan man i én basebarnehage kan ivareta og utfordre små barns kroppslighet på en småbarnsbase. Dette ønsker jeg fordi jeg ikke har kunnet se at det har vært noe stort fokus på små barns kroppslighet i de tidligere barnehagene jeg har hatt praksis i. Jeg spurte på forhånd av praksis om det var i orden at jeg valgte å ha denne basen som fokus i bacheloroppgaven min, mye fordi de hadde et bevegelsesrom der, noe som viser til et visst fokus på kroppslighet i denne basebarnehagen. Det har for tiden vært fokus på de yngste barna i barnehagen i media den siste tiden, og da spesielt de yngste barna i basebarnehager. Jeg har ikke skrevet noe om dette i min bacheloroppgave, men det har gjort det ekstra spesielt for meg å være der og skrive bacheloroppgave om de yngste barna i en basebarnehage.

En av grunnene til at jeg ønsker å skrive om små barns kroppslighet, er fordi dette har et eget fagområde, «Kropp, bevegelse og helse», i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011:41). Rammeplanen er hovedfundamentet for barnehagens innhold og oppgaver, og inneholder overordnede bestemmelser om barnehagens formål og innhold. Dette gjør rammeplanen til en stor del av barnehagehverdagen. Fordi fagområdet «Kropp, bevegelse og helse» har fått plass i rammeplanen betyr det at dette er noe som er viktig for barnehagene, og da ikke minst for barna. Jeg ønsker derfor å vie ekstra oppmerksomhet til temaet «små barns kroppslighet» gjennom denne bacheloroppgaven.

1.4 Oppgavens disposisjon og oppbygning

I denne oppgaven kommer jeg først til å skrive om relevant teori i forhold til små barns kroppslighet. Jeg kommer videre til å skrive om hvilke metoder jeg har brukt i kapitlet om forskningsmetode. Det jeg har funnet ved bruk av forskningsmetode kommer jeg til å skrive i kapitlet om empiri. Empirien kommer jeg til å drøfte i drøftingskapitlet, og jeg kommer ut i fra dette til å komme med en konklusjon. Alt dette for å belyse og besvare problemstillingen om hvordan små barns kroppslighet kan bli ivaretatt og utfordret på en småbarnsbase.

2.0 Teori

I denne delen vil jeg bruke relevant teori i forhold til temaet små barns kroppslighet.

2.1 Kroppens fenomenologi

«Små barn er tilstede i verden med kroppen» (Løkken, 1996:7), og mye av det små barn kan gjøre med kroppen er det bare små barn som kan gjøre på samme måte. Barnet er deltaker i verden og er med på å forme den med kroppen sin. I følge Berg og Kippe (2006:5) er det gjennom aktiv handling med kroppen at de minste barna blir kjent med den virkelige verden.

Fenomenologien er læren om menneskets opplevelser, altså om hvordan mennesket opplever seg selv og andre mennesker i ulike situasjoner (Løkken, 1996:19). Dette er læren om hva det betyr å være menneske (Bøen, 2009:9). Den franske filosofen Merleau-Ponty var sterkt påvirket av fenomenologien, og hans hovedfokus var kroppen. Han tok det for gitt at menneskets eksistens var kroppslig, i følge Rasmussen (1996:17), og det er den levde, betydningssskapende kroppen som er utgangspunktet for Merleau-Pontys filosofi, som også har vært en inspirasjon for bacheloroppgaven min. Man kan ikke se på menneskets faktiske eksistens og definere mennesket uten å ta hensyn til det levde livet (Bøen, 2009:12). Merleau-Ponty tenker at det først og fremst er kroppen, og ikke tankene, som gjør at vi opplever å være til. Den menneskelige kroppen er derfor noe man *er*, og ikke noe man *har* (Sandvik, 2006:12). Merleau-Ponty (gjengitt i Løkken, 2004:93) sier at kroppen er *det første* for mennesket, og det er med den vi er til stede i verden og viser at vi *kan*.

Vi forstår verden gjennom aktiv, meningssøkende handling og bevegelse med kroppen vår (Løkken, 2004:17). Det er når kroppen er i bevegelse at man danner og lagrer erfaringer (Berg & Kippe, 2006:9). I følge Berg og Kippe (2006:16) har barna en tenkende kropp, og det er gjennom kroppslighet at tanken leves fram. «Kroppen er både opplevende og opplevd» (ibid.:16), og det er gjennom den levde kroppen vi opplever verden som meningsfull (Løkken, 2004:31). Mennesket er i verden som et kroppsliggjort subjekt, og denne kroppen er alle handlingers subjekt og den som aktivt handler. Med kroppen bebor vi rommet og tiden (Løkken, 2004:34). Merleau-Ponty (gjengitt i Berg & Kippe, 2006:16) sier at uten kroppen vil vi ikke være i stand til å sanse omverdenen vår eller reflektere over oss selv. Han sier at den levde menneskekroppen er alle handlingers subjekt. Toddlerkroppen er et helt og integrert kroppssubjekt i seg selv og samtidig er denne kroppen naturlig integrert i og flettet sammen med verden og det sosiale og kulturelle livet der (Løkken, 2004:46). De aller yngste barna opptrer på sine særegne måter som fullverdige samfunnsmedlemmer, både som en del av kulturen og som aktive skapere av sin egen kultur, i følge Merleau-Ponty (gjengitt i Løkken, 2004:27). Gjennom hele livet er vi i stadig utvikling og endring,

og vi er i stadig relasjon til omverdenen. Alt vi foretar oss er meningbærende, mener Merleau-Ponty (gjengitt i Bøen, 2009:1). Barn som utvikler et positivt forhold til sin egen kropp, vil ofte utnytte mulighetene til å oppleve, sanse og erfare gjennom ulike former for fysisk aktivitet (Berg & Kippe, 2006:72).

I følge Merleau-Ponty (gjengitt i Bøen, 2009:15) strukturerer kroppen sin kunnskap om seg selv, dens posisjon til omverdenen og dens evner gjennom kroppsskjema. Dette er en forutsetning for at vi skal kunne planlegge og gjennomføre motorisk handling. Vi persiperer en sansbar verden, og persepsjonen er både handling og sanseintrykk. Merleau-Ponty mener at bevegelsen ikke kan skilles fra persepsjonen, fordi vi ser ikke tingen isolert når vi persiperer, da vi også ser tingens omgivelser. Det er gjennom vår persepsjon vi bebor rommet og tingene med kroppen vår. Alt vi vet om verden får vi i kraft av erfaringer vi har fått gjennom sansningen, og hva disse fenomenene og erfaringene betyr for oss ligger i oss i vår kroppslige væremåte (ibid.:17). «Alle våre opplevelser i verden hviler på kroppens persepsjon» (Haugen, Løkken & Röhle, 2005:24).

Rasmussen (1996:180) skriver at det er nesten magisk når barnekroppen låser seg selv til verden og virkeliggjør mulighetene som allerede er tilstede i verden. «I barnet kommer verden for første gang til sig selv og bliver oplyst» (ibid.:180). Haugen, m.fl. (2005:37) skriver at «Merleau-Pontys menneskesyn kan være en fruktbar inngang til hvordan vi betrakter toddleren som barn og som menneske tidlig i livet». Vi er kroppen, og den oppfattes som en helhet, i følge Merleau-Ponty (gjengitt i Bøen, 2009:2). «Som menneskekropper er vi meningen» (Løkken, 2004:37).

2.2 Motorikk, bevegelse og sanser

I følge Rammeplanen (2011:41) tilegner barna seg grunnleggende motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, fysiske egenskaper, vaner og innsikt i hvordan de kan ivareta helse og livskvalitet i løpet av småbarnsalderen. Barn er kroppslig aktive og uttrykker seg i stor del gjennom kroppen. Ved sanseintrykk og bevegelse skaffer barn seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper på mange områder. «Gjennom kroppslig aktivitet lærer barn verden og seg selv å kjenne» (ibid.:41).

Rasmussen (1996:122) skriver at barna har en påfallende bevegelsestrang, og at barnet ikke sitter stille lenge om gangen. Bevegelsene utspiller seg ekspressivt, livsfullt og dynamisk. «De må simpelthen bevæge sig. ... Der er noget sommerfugleagtig over bevægelserne» (ibid.:124). Bevegelsestrangen og retningsløsheten får barnet til å erfare verden på en sansemessig måte. Igjen er verden full av bevegelse og appellerer derfor til barnet (ibid.:124). Buytendijk (1933, gjengitt i Haugen, m.fl. 2005:111) kaller denne kroppslige væremåten for «den barnlige dynamikk». Denne

dynamikken har flere kjennetegn, nemlig at den mangler retning gjennom hit og dit-bevegelser, det er en bevegelsestrang som kommer ved reaksjon på ytre stimuli og som en spontan aktivitet ut fra barnet selv, i tillegg til dette har barnet en patisk innstilling, noe som vil si en mottakelighet for å bli følelsesmessig rørt og berørt av omverdenen.

I følge Berg (2009:11) utvikles sansene våre når kroppen er i aktivitet. Sansene våre mottar informasjon som sendes gjennom nervebaner i det perifere nervesystemet og inn til ryggmargen i det sentrale nervesystemet. Fra det sentrale nervesystemet går informasjonen igjen videre til hjernen. I hjernen tolkes, bearbeides og sammenstilles informasjonen fra de ulike sansene. Etter at informasjonen er tolket og bearbeidet sender hjernen beskjeder ned ryggmargen i det sentrale nervesystemet og videre ut i perifere nerver til de aktuelle muskelgruppene som skal utføre handlingen (Berg & Kippe, 2006:48). Berg & Kippe (2006:51) skriver at bruk av disse nervebanene letter impulsoverføringen. Nervebanene blir myeliniserte når bevegelser gjentas og gjentas, noe som i følge Sandseter, Hansen og Moser (2010) avgjør hvor raskt og effektiv impulsene ledes og handlinger kan utføres. Fysisk aktivitet gir variert sansestimulering og dermed god bruk av nervebanene. Dette gjør at sansekvaliteten bedres, og at kvaliteten på informasjonen som kommer inn i nervebanene blir bedre. Godt myeliniserte nervebaner er viktig og nødvendig for en hurtig og presis kontroll av muskelbevegelser, altså motorikk (Berg & Kippe, 2006:51).

Motorikk er i følge Berg og Kippe (2006:45) vår evne til å styre eller bruke kroppen vår i aktuelle bevegelsesløsninger. Tetzchner (2001:150) skriver at barns tidlige bevegelser ofte er utprøvende. Hos barn mellom null og tre år er de fleste bevegelsene i hovedsak grovmotoriske. I grovmotoriske ferdigheter brukes kroppen i store bevegelser. Motorikk er en stor del av de små barnas totale utvikling og innebærer at det har skjedd store endringer i barnas evne til å beherske og bruke kroppen (Berg & Kippe, 2006:45). Berg og Kippe (2006:47) definerer motorisk læring som «et sett av prosesser knyttet til praksis eller erfaring som fører til relativt permanente forandringer i evnen til å utføre motoriske ferdigheter». Den motoriske læringen er avhengig av at barna har hatt en positiv motorisk utvikling. Berg og Kippe (2006:46) definerer motorisk utvikling som «endring i motorisk atferd over tid, eller som den sekvensielle, kontinuerlige, aldersrelaterte prosessen hvor et individ avanserer fra enkle bevegelser til kompliserte motoriske ferdigheter». I følge Haugen m.fl. (2005:137) omhandler det funksjonelle grunnlaget for motorisk utvikling summen av barnets bevegelseserfaringer, altså hvilke bevegelser barnet er i stand til å utføre og hvilke bevegelsesproblem barnet er i stand til å løse. Dette er avhengig av hvor mye tid barnet har tilbrakt i et miljø som inspirerer til og legger til rette for allsidige bevegelser.

Barnet tolker miljøet ut ifra hva det inviterer dem til å gjøre, noe Sandseter, m.fl. (2010:71,176) kaller for affordances. Hvordan barna tolker miljøet og tingene rundt dem er avhengig av alder, størrelse, mestring og mot (Sandseter, m.fl., 2010:71). Berg og Kippe (2006:46) skriver også at den motoriske utviklingen er avhengig av barnets fysiologiske forutsetninger, i tillegg til de betingelsene omgivelsene gir, altså både arv og miljø. I følge Haugen m.fl. (2005:136) utvikles motorikken svært raskt og barna lærer mange nye bevegelser i perioden mellom 1 og 2 år. «En 1-2-åring har i løpet av sitt korte liv vært gjennom en utvikling som han aldri igjen vil oppleve» (ibid.:137).

Haugen m.fl. (2005:136) skriver at utviklingen av motoriske ferdigheter kan sees på som en kontinuerlig prosess som er nært knyttet til utviklingen av sanseapparatet. Berg (2009:118) mener at barn lærer med flere sanser samtidig, og hun tilføyer at når barna er i aktivitet arbeider sansene tett sammen. Berg og Kippe (2006:12) skriver også at barna mottar og registrerer en mengde sanseinntrykk som avspeiler kroppen og omgivelsene når de kobles sammen. Gjennom erfaringer med slike sammenkoblinger av sanser, som kalles sanseintegrasjon, erkjenner barnet sin omverden og ikke minst seg selv. Disse sammenkoblingene er uendelig mange og blir stadig mer komplekse. Sansene bidrar med informasjon for at vi skal klare å mestre de oppgavene vi blir gitt. Informasjonen vi får gjennom sanseapparatet integreres og bearbeides i nervesystemet og anvendes videre i den motoriske planleggingen. Nervesystemet er derfor et middel for å kommunisere med omverdenen. Med et godt fungerende nervesystem kan vi gi meningsfulle, målrettede reaksjoner på stimuleringer vi mottar i vårt møte med omverdenen. Sanseinntrykkene vi får gir næring til hjernen og bidrar til videre utvikling av den (ibid.:39-41). «Hjernen må tas i bruk, og da må det være meningsfull informasjon som kommer inn» (Steine, 2010:15). Steine (2010:15) fortsetter med at denne informasjonen må også være interessant nok, og at det kreves mange, mange gjentakelser for at utvikling og læring skal finne sted. «Automatisering av bevegelser er nødvendig for å frigjøre oppmerksomheten mot andre forhold enn det å utføre selve aktiviteten» (Berg & Kippe, 2006:12). Automatisering er altså en forutsetning for flytende og god motorisk utførelse (Tetzchner, 2001:150). Om vi får positive erfaringer bidrar disse til god sansemotorisk praksis. Motoriske forandringer reflekterer igjen hjernens modning, en genetisk prosess som foregår hos alle barn (Berg & Kippe, 2006:43). Berg og Kippe (2006:16) formoder at bevegelse former og modner barnas hjerne.

Berg (2009:75) hevder at fysisk aktivitet er viktig for læring i sin alminnelighet. Berg og Kippe (2006:5) mener at små barn har et stort behov for bevegelse, og at det er gjennom aktiv handling at de minste blir kjent med den virkelige verden. Barna tar til seg informasjon om omverdenen ved

hjelp av sanseapparatet sitt, og dette er erfaringer barnet tar med seg videre. «En opplevende kropp sanser omverdenen gjennom berøring, lukt, smak, syn og hørsel» (ibid.:16). «Barnet erfarer først og fremmest verdenen igennem sine hænder, fødder, øjne og ører, der utgør et synergetisk hele» (Rasmussen, 1996:121). «Barn får i hovedsak kunnskap om egenskaper ved objekter gjennom å handle med dem» (Tetzchner, 2001:114). Vi opplever altså verden spesielt gjennom kroppen vår og fem av våre sanser. Disse fem sansene er den auditive sansen, den visuelle sansen, den taktile sansen, den kinestetiske sansen og den vestibulære sansen.

I følge Merleau-Ponty (gjengitt i Berg & Kippe, 2006:16) kan vi ikke eksistere som reflekterende mennesker med språk og identitet uten den evnen vi har til sansning og persepsjon. Tetzchner (2001:114) nevner «gripbarhet» som en egenskap som blir tilbudt av omgivelsene og som ligger i det persiperte. Tetzchner (2001:113) skriver at persepsjon utvikles gjennom sensomotorisk erfaring, altså koordinering av barnets umiddelbare persepsjon og handling, og at persepsjonen er primær i forhold til handling. Berg og Kippe (2006:71) fordrer at det er en sammenheng mellom motorisk stimulering og tanker og følelser. De skriver at trening av sansene våre bedrer både intellektuelle og motoriske ferdigheter. Dette vil igjen øke konsentrasjonsevnen, stimulere fantasien og øker muligheten til å føle og oppleve. Det er altså en indirekte sammenheng mellom motorisk utvikling og kognitiv evne. I følge Piaget trenger barn sanseopplevelser for å kunne bygge opp hensiktsmessige kognitive strukturer, fordi det er gjennom kroppslig bevegelse barnet prøver å forstå seg selv og verden omkring det (ibid:72).

2.3 Toddleren

En «toddler» er i følge Løkken (2004:16) «den som stabber og går», og betegner barn i 1-2-årsalderen. Å være en toddler omhandler altså det kroppslige særpreget ved mennesket i denne alderen. Hun skriver om en «toddlerstil» som en livsstil (ibid:43). Dette er de særpregede væremåtene og omgangsformene barna har, og denne stilen har et kroppslig kjennetegn. Barnet er en integrert menneskekroppslig helhet av tanker, følelser og fysiologi i seg selv, og samtidig er det uatskillelig integrert med den verdenen som den konkrete kroppen lever sitt liv i. Denne stilen er aldri statisk og det forekommer individuelle variasjoner og uregelmessigheter. Den karakteristiske stilen vises gjennom forskjellige former for sosial, kroppslig omgang mellom de små barna. Barna går om hverandre og på denne måten dyrker de sine relasjoner. Små menneskekropper kan dele oppmerksomhet om et felles innhold og tone seg inn på hverandre og forstå hverandres følelser og hensikter før de tenker eller setter ord på at de gjør dette. 1-2-åringer viser gjennom å være kroppslige sammen at de forstår hverandres hensikt og mening i felles lek, noe som er en stor del av deres toddlerkultur (Løkken, 2004).

De minste barna opplever en indre trang til å bevege seg så mye de kan, i følge Haugen, m.fl. (2005:134). Barna prøver hele tiden å finne utfordringer som passer deres ferdighetsnivå, og når de føler de mestrer akkurat den utfordringen de prøver på, starter de arbeidet med å lage og finne en ny utfordring å prøve seg på. (ibid.:136). Det mest typiske for de minste barna i barnehagen er at de gjentar handlingene de gjør. Barna gjentar sine handlinger for å finne ut hvordan omgivelsene fungerer og hva ting kan brukes til. Gjennom prøving og feiling prøver barna ut hva som går og hva som ikke går. Kroppen og sansene gjør nye erfaringer som gjør at barna begynner å forstå sammenhenger (Thorbergesen, 2007:33,43). I følge Tetzchner (2001:299) er barn nybegynnere i mange problemløsningssituasjoner og mangler kunnskap om hva som er egnede strategier for å løse problemer. Derfor må de ofte basere seg på prøving og feiling, og dette gjør at de minste barnas problemløsning er mindre automatisert enn hos eldre barn (ibid.). De minste barna har lite tankemessig selvinnsikt, og de må prøve ut for å vite hva de kan mestre (Berg & Kippe, 2006:71). Steine (2010:13) skriver at perioden mellom 0-3 år er sårbar og sensitiv, samtidig som at det skjer en enorm utvikling i hjerne og kropp. For at en god utvikling skal skje må både kropp og hjerne stimuleres, og systemene må tas i bruk. Barnet bruker en enorm innsats for å lære alle de nye ferdighetene som trengs, noe som skjer gjennom de utallige gjentakelsene barnet gjør (ibid.:13).

I følge Løkken (1996:42) er små barn mer enn de fleste til stede i livet her og nå, og de reagerer spontant og umiddelbart når noe skjer. Små barn lever livet der de er til en hver tid og med de menneskene som finnes der (Sandvik, 2006:7). «Det typiske for det ett år gamle barnet er å være til stede i verden med kroppen» (Løkken, 1996:68). Barn mellom 0-3 år har enda ikke utviklet et godt verbalspråk enda, så når barna ikke kan sette ord på det de ønsker å uttrykke må vi i stedet lese det ut i fra deres kroppsspråk. Toddlerne rapporterer til oss gjennom det de gjør og lar det være opp til oss å fortolke og sette ord på deres handlinger gjennom det de gjør og måten de gjør det på (Haugen, m.fl., 2005:10). I følge Berg og Kippe (2006:5) har småbarna et stort behov for bevegelse, og det viktigste for dem er å være i aktivitet. Barna vil på grunn av sin kroppslige væremåte og sin kroppslige kommunikasjonsform, ha stor glede og nytte av det å ha en god bevegelsesevne. Det er gjennom aktiv handling at de minste barna blir kjent med den virkelige verden, og sunne barn nyter livet og gleder seg over å bruke sansene sine (ibid.:5).

2.4 Toddlerlek

I småbarnsalder er det spesielt den kroppslige tumleleken som utspiller seg (Løkken, 1996:90).

Løkken (1996:91) understreker at «den kaotiske tumleleken er basisleken som vi ikke kan overse».

Gjennom felles tumlelek blir bevegelse gjort om til lek ved hjelp av kroppsuttrykk som er preget av

form og fylde. I tumleleken foregår all kommunikasjon ved hjelp av glade lyder og spretne kropper. Leken er her et tydelig mål i seg selv. Barna lokker hverandre inn i lekens verden, og det ene barnets bevegelser appellerer til bevegelseslysten hos de andre barna (Haugen, m.fl., 2005:119-120).

Løkken (1996:13) skriver at gjentatt kroppslig tumlelek er helt topp for ett- og toåring. Det er denne måten de leker på når de møtes, og det er slik de utvikler vennskap og gruppefelleskap. «Det er i tumleleken mellom toddlerkropper at vi særlig finner rikdommen og variasjonen i små barns sosiale omgang», skriver Løkken (2004:81). Rasmussen (1992, gjengitt i Løkken, 1996:90) vektlegger lekens kroppslige og sansemessige sider, og viser til at barn er i konstant bevegelse og i kroppslig nærkontakt med hverandre. Kaosleken, som kommer ut av tumleleken, er den lekeformen barn i alle aldre leker mest. Her er det orden og kaos, som to poler, som leken beveger seg mellom. Barna skaffer seg sin behagelige rus ved å være i slik kroppslig aktivitet. Ved at barna leker uordentlig i gjennom kaotiske leker skapes det orden i deres fornemmelse av sin kroppsform. Leken er derfor grunnleggende for å bli kjent med seg selv (ibid.:90-91).

Når barna leker på sine egne premisser er det ofte mye som oppfattes som bråk og kaos av de voksne. Når tumleleken brer seg er de voksnes forslag om rolige, mer oversiktlige, individuelle aktiviteter med leketøy eller bøker ofte rett rundt hjørnet (Løkken, 1996:117). Det er kjent at de voksne på en småbarnsavdeling har en tendens til å lede barna vekk fra den kroppslige og sosiale leken barna i mellom over på individuelle aktiviteter eller til mer oppmerksomhet på de voksne for å roe ned aktiviteten (Berg, 2009:14). Kaosleken er ofte forbeholdt det Løkken (1996:90) kaller for «bråkerommet». Tumlelek er en lek på barnas premisser, og de voksne kan ikke delta i den på samme måte på grunn av sin størrelse (ibid.:92).

«Lek er det uerfarne barnets omgang med en gåtefull verden» (Haugen, m.fl., 2005:114).

2.5 Rom og fysisk miljø i barnehagen

Berg & Kippe (2006:46) skriver at det er viktig å gi små barn stimulerende og utfordrende omgivelser ut fra hvert enkelt barns individuelle forutsetninger. Det vil si at det bør være harmoni mellom oppgavekrav, barnas fysiologiske forutsetninger og krav fra miljøet rundt. Grunnlaget for å kunne gjennomføre kompliserte aktiviteter legges tidlig i barneårene. Derav har barna behov for et lekemiljø som innbyr til og gir muligheter for motorisk aktivitet (ibid.:46,60). Løkken (2004) hevder at behovet for mye tumleplass til barnas tumlelek er understreket i toddlerstudier. Haugen, m.fl. (2005:134) skriver at store flater har en spesiell innvirkning på små barn, nemlig at de gir en

voldsom bevegelsestrang. Miljøet må derfor tilrettelegges slik at barna har store muligheter til å utforske kroppens muligheter for bevegelse, og det som finnes av utstyr og muligheter for bevegelse bestemmer hva barna får av utfordringer i barnehagen (Berg & Kippe, 2006). Rammeplanen (2011:22) fordrer at barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til varierte meningsfylte opplevelser og aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring. Utformingen av barnehagens fysiske miljø, både ute og inne, er viktig for barnas trivsel, opplevelser og læring. I følge Haugen, m.fl. (2005:41) handler det altså om å skape et miljø der små barns sansning og opplevelser står i sentrum gjennom en gjensidig tilpasning av barnets egen rytme og strukturen i barnehagen.

Løkken (1996:126) skriver at lekesaker er av betydning for barnas aktivitet. Hun deler inn i kategoriene grovmotoriske leker som store lekelementer som rutsjebane, baller, tunneler, puter osv., finmotoriske leker som kuler, klosser, biler osv., sosialt/språklig lekemateriell som bøker, dukker, utkleddingstøy, dyr osv., og til slutt nevner hun fravær av leketøy, som hun mener gjør at barna blir mer opptatt av sine jevnaldrende. Hun skriver også at barna trenger store, åpne rom med god plass. Det er viktig for de små barna at det ikke er for mange elementer som forstyrrer dem. Haugen, m.fl. (2005:126) tilføyer at for mange små leketøy kan bli for overveldende for små barn. Lekematerialet skal derimot friste barna til utforskning og utprøving, samhandling og felles aktivitet. Slikt utstyr er tilpasset barnas forutsetninger, samtidig som det kan appellere til en viss dristighet uten å innebære egentlige farer.

I følge Thorbergson (2007:9) er det ofte slik at rom og utemiljø ikke alltid spiller på lag med barnehagens pedagogiske målsettinger. Dette kan handle om dårlig økonomi, lite kunnskap og bevissthet, lite fokus på det fysiske miljøet, og at barnehagens innredning ofte er gjort etter smak og behag enn etter pedagogisk begrunnelse. Mange barnehager bærer derav preg av tilfeldige, lite gjennomtenkte og lite helhetlige løsninger (ibid.:18). Thorbergson (2007:19) skriver at det er faktorer i rommet som får betydning for barns måte å være på. Dette er rommets kompleksitet, som vil si om det er mange eller få ting, gjenstander, former og farger der. Det andre er rommets utforming, som er avhengig av blant annet rommets størrelse, lyshetsgrad og innredning. Hun mener også at alle rom forteller noe om seg selv, for eksempel at rom med mange myke materialer innbyr til sansemotorisk aktivitet, mens et rom som forteller at bevegelse og lek er mindre viktig er fullt av bord og stoler.

Thorbergson (2007:117) skriver videre om uteområdet som et pedagogisk rom, og at det kan begrense eller utvide barnas erfaringer og sanselige opplevelser, motoriske utfoldelse og lek. Hun

skriver at utetiden først og fremst er preget av barnas selvvalgte aktiviteter og at lekeplassen derfor bør tilrettelegges slik at barna får varierte erfaringer og utfordres til allsidig og variert aktivitet. Uteområdets geografiske oppbygging vil gi barna ulike typer utfordringer og erfaringer.

2.6 Pedagogen og den voksne i barnehagen

I alt arbeid med barn i alderen 0-3 år er den tette og nære voksenkontakten viktig. En støttende, god og aktiv voksen er nødvendig i alle perioder for å få med barna i leken, men her er det også viktig med en balanse mellom det å støtte og styre (Berg & Kippe, 2006:102). Berg og Kippe (2006:102) mener at det er en utfordring å få til å anerkjenne barnas spontanitet samtidig som barna skal få være i en utviklende virksomhet i sin nærmeste utviklingszone. Som voksen i barnehagen har man et særlig ansvar for barnets utvikling. Den voksne kan støtte barna ved å tilrettelegge både følelsesmessig og fysisk. I tillegg er det viktig at man legger til rette for de små barnas særpregede aktiviteter, og da spesielt den fysiske tumleleken. Barna er avhengige av å få lov, tid og plass til å tumle av de voksne, inne som ute. De voksne er med og bygger stillas rundt barnet (Løkken, 1996:27), et begrep fra Bruner (gjengitt i Tetzchner, 2001:32) som handler om hjelpen barna får til å kunne mestre. Barna trenger voksne som er oppmerksomt tilstede, som tilskuere og parallelt tilstede ved leken som et støttende stillas (Løkken, 1996:109-110).

I følge Rammeplanen (2011:21) skal barnehagen gi det enkelte barnet støtte og utfordring ut fra barnets egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne. Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Gjennom arbeid med fagområdet kropp, bevegelse og helse i barnehagen skal personalet bidra med mye. De skal blant annet bidra til at barna får positiv selvpoppfatning gjennom kroppslig mestring, at de får gode erfaringer med varierte og allsidige bevegelser og utfordringer, at de videreutvikler sin kroppsbeherskelse, grovmotorikk og finmotorikk, rytme og motoriske følsomhet, i tillegg til at de får gode erfaringer med friluftsliv og uteliv til ulike årstider. For å arbeide i retning av disse målene må personalet blant annet organisere hverdagen slik at det finnes en gjennomtenkt veksling mellom perioder med ro, aktivitet og måltider, sørge for god planlegging og fleksibel tilrettelegging og utnyttelse av det fysiske miljøet, og vurdere hvordan nærmiljøet kan supplere barnehagens arealer til ulike årstider, tilrettelegge for og inspirere til trygg og utfordrende kroppslig lek og aktivitet for alle, uansett kjønn og kroppslige, psykiske og sosiale forutsetninger, forstå og gi oppmuntrende bekreftelse på barns sansemotoriske og kroppslige lek og inspirere alle barn til å søke fysiske utfordringer og prøve ut sine kroppslige muligheter, følge opp barns lekeinitiativ og tilby lek og spill der barna er fysisk aktive og opplever glede gjennom mestring og fellesskap, skape betingelser for kroppslig lek og aktivitet der det også

brytes med tradisjonelle kjønnsrollemønstre slik at jenter og gutter på en likeverdig måte kan delta i alle aktivitetsformer, og til slutt kunne ta vare på barns helse og sikkerhet og kunne utføre førstehjelp (ibid.:41).

I følge Berg og Kippe (2006:68) er det viktig at vi setter barnas opplevelser, bevegelsesglede og trivsel i sentrum for det vi gjør som voksne i barnehagen. Det er viktig å gi barna kroppserfaringer gjennom å legge tilrette for glede og mestring, samtidig som barna får mulighet til å videreutvikle sin sansemotorikk. «Engasjement fra de voksne er for barna en kvalitet i seg selv» (ibid.:68).

2.7 Videre utvikling

Barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom barnas fysiske ferdigheter og mentale forutsetninger, i tillegg til det miljøet de vokser opp i (Kunnskapsdepartementet, 2011:16). Løkken (1996:69) hevder at om barna får mulighet til å utfolde seg i kroppslig og lystbetont samvær kan dette være med på å skape grunnleggende tillit mellom barna. Dette er et viktig fundament for lek og vennskap senere i barndommen. Hun skriver at det å praktisere sammen med noen som har like mye erfaring, lik utviklingsstatus, er like store og kan omtrent det samme, er den beste metoden for all læring. Dette kan igjen legge grunnlaget for lek, vennskap og adekvat mellommenneskelig kommunikasjon i barnas senere år (ibid.:126). Berg og Kippe (2006:73-75) hevder at barna vil føle mestring og at det vil skje en positiv utvikling om aktivitetene ikke er for vanskelige. Barna utvikler glede, livslyst, lekende livsutfoldelse, styrke, selvhevdelse og selvopplevelse gjennom bevegelse. Gjennom slik aktivitet kan de utvikle seg til positive sosiale mennesker med økt sosial kompetanse, som igjen vil øke kompetansen på andre områder. Mestring av kroppen i forhold til de kravene omgivelse gir kan gi økt sosial status og bedre muligheter for en positiv sosial utvikling. I tillegg skriver de at motorisk trening også fremmer lese- og skriveinnlæringen på grunn av motorikkens nære samspill med persepsjonen. Tetzchner (2001:166) gjengir Piaget som hevder at «erfaring skaper utfordringer, mestring av utfordringer skaper ny erfaring, som gir nye utfordringer og så videre». På denne måten utvikler barna seg.

Berg (2009:90) hevder at all utvikling skjer på grunn av den fantastiske hjernen vår. Likevel er det slik at om vi utvikler oss på en positiv måte eller ikke er avhengig av omgivelsenes reaksjoner og følelsene rundt vår aktivitet og atferd. Hun skriver at all den informasjonen som barnet opplever fra det gjør sitt første hodeløft vil lagres i hjernen, og denne informasjonen følger barnet resten av livet.

Sandvik (2006:31) skriver at «hverdagene byr utvilsomt på rike muligheter for barna til å være med å skape seg kunnskap om livet og verden». Gjennom å bruke kroppen sin lærer barna om seg selv som handlende og kunnskapsproduserende subjekter i verden.

3.0 Forskningsmetode

3.1 Metode

I følge Langdridge (2006) er metode de spesifikke teknikkene vi bruker når vi skal få svar på noe. «Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap» (Dalland, 2012:111). Metoden fungerer som et redskap når vi vil undersøke noe, og den hjelper oss til å samle inn den informasjonen vi trenger (ibid.:112).

3.2 Kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitative metoder for å skaffe informasjon til min undersøkelse av om små barns kroppslighet blir ivaretatt og utfordret i barnehagen. I følge Dalland (2012:112-113) tar de kvalitative metodene sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles. Jeg valgte også kvalitative metoder på grunn av at man kan gå mer i dybden enn ved kvantitative metoder, fordi man får mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Gjennom kvalitativ metode kan jeg også få frem det særegne ved det jeg undersøker, fordi datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet. Jeg ønsker å se sammenheng og helhet ved det jeg undersøker, noe jeg føler jeg får gjennom en større nærhet til feltet ved bruk av kvalitativ metode.

3.3 Metodetriangulering

«Med metodetriangulering menes det at vi bruker ulike metoder i samme undersøkelse» (Larsen, 2007:27). Det kan være lurt å bruke flere metoder, fordi enhver metode har sine svakheter. Ved å bruke flere metoder i en og samme undersøkelse kan svakheter ved den ene metoden oppveies av styrken ved den andre (ibid.:27). Jeg har valgt å bruke to kvalitative metoder i min undersøkelse av små barns kroppslighet. Dette er kvalitativt intervju og kvalitativ observasjon. Disse henger nært sammen som metoder, og kan utfylle hverandre om de blir brukt på en god måte, i følge Dalland (2012).

3.4 Kvalitativt intervju

Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. I følge Larsen (2007) avhenger grad av strukturering av intervjuet etter ønsker fra forskerens side. Jeg valgte en viss grad av strukturering, fordi det i følge Larsen (2007:82) vil gjøre det enklere å sammenligne svar. Larsen (2007:82) anbefaler også en viss grad av strukturering om man har begrenset tid når man skal intervju, og ikke så mye erfaring med å intervju. Jeg valgte derfor metoden Langdridge (2006:56) kaller for

semistrukturert intervju. Denne formen har et standardisert oppsett, hvor man har en intervjuguide med hovedspørsmål, samt noen oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Det er en fast rekkefølge med åpne spørsmål, som ikke trengs å følges slavisk.

Jeg valgte å gjøre det Langdrigde (2006:49) kaller for et bekvemmelighetsutvalg når jeg skulle velge informanter til intervjuene. Jeg hadde vært seks uker i praksis i en basebarnehage, og ønsket, som nevnt i innledningen, derfor å se nærmere på kroppslighet i denne barnehagen. Dette gjorde at jeg valgte tre av de voksne som var der. Jeg valgte ut en assistent, en pedagogisk leder og en baseleder, fordi jeg ønsket å intervju personer med ulik bakgrunn, utdanning, kunnskap og pedagogisk kompetanse. Assistenten jobber på «Rød» gruppe, er tidlig i 30-årene og begynte å jobbe i basebarnehagen for 7 måneder siden. Assistenten har tidligere arbeidet som kokk, da det er det hun er utdannet som. Pedagogisk leder jobber på «Blå» gruppe, er tidlig i 40-årene og begynte å jobbe i basebarnehagen da den åpnet i 2007. Hun var ferdigutdannet førskolelærer tidlig på 90-tallet og har jobbet som pedagogisk leder, baseleder og gruppeleder ved tre ulike barnehager de siste 20 årene. Baseleder er leder for basen, er pedagogisk leder ved «Blå» gruppe, hun er tidlig i 40-årene og har arbeidet som pedagogisk leder siden hun ble utdannet førskolelærer i tidlig på 90-tallet.

Jeg utarbeidet på forhånd en intervjuguide med fem spørsmål (se vedlegg: Intervjuguide). Jeg avtalte tid og sted for intervjuene over telefon. Dessverre var det mye sykdom på basen den perioden jeg skulle komme, derfor ble intervjuet med baseleder kortere på grunn av lite tid. Dette kan også ha med at det ikke var noen ledige rom da jeg skulle intervju baseleder, så vi utførte intervjuet på kjøkkenet. Derav mange forstyrrelser underveis. Intervjuet med assistenten ble holdt på personalrommet, mens intervjuet med pedagogisk leder ble holdt på verkstedet, hvor vi hadde mindre forstyrrelser. Det ble ikke benyttet båndopptaker under intervjuene, da jeg tok hensyn til informantenes ønske om å utføre intervjuet uten. Jeg noterte derfor underveis og skrev det opp utfyllende i nær tid etter intervjuet.

3.5 Kvalitativ observasjon

Som min andre metode har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ observasjon. Kravet til observasjon som metode er å ta vare på inntrykkene og lagre disse inntrykkene i ettertid, i følge Dalland (2012:186). Observasjon gir oss muligheten til å se hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø. Observasjonene kan fortelle oss hva menneskene gjør, både i handling og samhandling, noe som kan være vidt forskjellig fra det menneskene sier at de gjør. Gjennom bruk av kvalitativ observasjon kan jeg få et mest mulig fullstendig bilde av det jeg skal undersøke (ibid.:186-187). Observasjonsmetoden jeg har brukt er det Langdrigde (2006:64)

kaller for naturalistisk feltobservasjon. Her studerer man mennesker i deres naturlige omgivelser. Jeg har her vært utenfor situasjonen og prøvd å påvirke situasjonen minst mulig.

Jeg har valgt å være en ikke-deltakende observatør i mine observasjoner, og jeg har skrevet ned observasjonene som praksisfortellinger, da dette er en observasjonsform jeg er godt kjent med fra tidligere praksisperioder. Når man er ikke-deltakende observatør holder man seg i bakgrunnen og går ikke inn i samhandling med de som observeres (Larsen, 2007:89). Observasjonene foregikk åpent, noe som vil si at jeg var en tilstedeværende observatør (ibid.:90).

Jeg skrev ned observasjonene i nær tid etter observasjonen, i form av praksisfortellinger. Disse fortellingene er iscenesettelser av handlingene som skjedde (Fennefoss & Jansen, 2008:12). Fennefoss og Jansen (2008) skriver at praksisfortellinger kan brukes som en læringsstrategi i utdanningssammenhenger, i tillegg til at det er et redskap for å utvikle kunnskap. Gadamer (2003, gjengitt i ibid.:103) hevder at tolkning og analyse av praksisfortellinger skriver seg inn i en hermeneutisk vitenskapstradisjon og defineres som tolkning eller lesning av tekster. Når man tolker praksisfortellinger bringer man med seg en forforståelse, som kulturelle og tradisjonsbestemte forutsetninger, holdninger, forståelsesmåter eller fordommer som er grunnleggende for hvordan vi forstår og etablerer mening om teksten. Man *vet* allerede noe om det man forsøker å analysere og forstå, men dette er ofte ubevisst og ureflektert. Forforståelsen vår farger på denne måten tolkningen av praksisfortellingen (ibid.:103-104). Dette er noe jeg må være observant på når jeg analyserer og tolker praksisfortellingene.

Jeg har skrevet fem praksisfortellinger, som jeg kommer til å analysere og tolke i drøftingsdelen. Disse praksisfortellingene belyser ulike fenomener i barnehagehverdagen i denne basebarnehagen. Praksisfortellingene omhandler ulike situasjoner rundt barns kroppslige aktivitet, på ulike tidspunkt på dagen og steder i basebarnehagen. Jeg kommer også til å reflektere over de voksnes handlingsmåter i de ulike situasjonene.

3.6 Student som observatør og intervjuer

Som student ved DMMH har jeg fått flere muligheter til å prøve ut ulike observasjonsmetoder og intervjuer i praksisperiodene og i forbindelse med andre oppgaver. Jeg føler meg likevel relativt ny i forhold til det å skulle forske og undersøke et så stort tema, så dette har vært en spennende og lærerik prosess.

Etter å ha lest om forskningsmetode var jeg på forhånd av observasjonene og intervjuene klar over at personlige forhold kan påvirke empirien. Dette fordi mine egne behov, motiver og førforståelse påvirker det jeg ser og det jeg spør om. Samtidig sitter også informantene med sine egne behov, motiver og førforståelse, som igjen kan påvirke deres svar på spørsmålene. Slike mellommenneskelige variabler, i tillegg til blant annet kjønn, alder, kjennskap og lojalitet overfor blant annet barnehagen og barna kan ha stor påvirkningskraft på resultatene av intervjuene og observasjonene. Det kan også forekomme feilkilder i selve kommunikasjonsprosessen, avhengig av hvordan spørsmål blir stilt av intervjuer og oppfattet av informantene, i tillegg til hvordan intervjuer oppfatter svarene til informantene (Dalland, 2012).

Da jeg er meget engasjert og interessert i temaet små barns kroppslighet, og har stort fokus på dets positive virkninger og viktigheten av ivaretagelse og utfordring av de yngste barnas kroppslighet, er det ingen tvil om at dette vil påvirke resultatene på en eller annen måte. Fordi jeg ikke er verdinøytral er det viktig at jeg er ærlig om min subjektivitet (Dalland, 2012:119).

4.0 Empiri

I denne delen vil jeg presentere det materialet jeg har funnet og samlet inn. Dette vil bli gjort uten vurdering i lys av ulike teorier og perspektiver, da dette kommer i drøftingsdelen. På grunn av at intervjuene og praksisfortellingene er så lange velger jeg her å skrive et kort utdrag fra intervjuene og praksisfortellingene. Jeg tar her frem det essensielle i svarene til hvert spørsmål og de essensielle elementene hver observasjon.

4.1 Intervju

Spørsmål 1: *Blir barnas kroppslighet tatt vare på den basen du arbeider på? Hvis ja, på hvilke måter ser du at dette blir gjort?*

På dette spørsmålet er alle informantene enige om at barnas kroppslighet blir tatt vare på til en viss grad. Måten dette blir gjort på er at de deler opp barna i mindre grupper og tar de med seg på ulike rom. Ped.leder viser her til at det er avhengig av voksentettheten hva de som voksne får gjort, men også til barnas trygghet ved utforskning. Assistenten peker på at de bruker musikk som virkemiddel for å få barna til å bevege seg på mange forskjellige måter. Ped.leder sier at barnas kroppslighet ikke blir like mye tatt vare på ute om vinteren hos de aller minste. Dette mener hun er fordi barna har på så mye klær slik at de ikke får beveget seg fritt, i tillegg til at uteområdet er så stort at de ikke føler trygghet til å utforske på samme måte som inne. Det er lettere å utfordre og ivareta barnas kroppslighet hos 2-åringene enn hos 1-åringene ute, sier hun.

Spørsmål 2: Får barna utfordret seg mest i innerrommet eller på uteområdet? Foregår det ulike typer lek på disse stedene?

Baseleder mente barna får utfordret seg mest på uteområdet, fordi det er større plass og kupert terreng og store lekeelementer for bevegelsesutfordringer. Hun sa også at hun så mindre knuffing og konflikter ute, fordi det er mindre bruk av leketøy der. Om vinteren kunne det likevel være lite å gjøre. Hun tilføyde også at 1-åringene ofte vandrer rundt. Ped.leder mener barna får utfordret seg like mye inne og ute. Barna rører seg uansett, sier hun. Inne kan man ofte se det i form av fellesløping og klatring, mens ute er det avhengig av barnas alder, vær og terreng. Om vinteren må de voksne være mer tilgjengelige for barna og spesielt da de minste, mener hun. Assistenten sa at de største barna får utfordret seg mest ute, mens de yngste får utfordret seg mest inne. Ute er det god plass og ulikt terreng som de største kan få utfordret seg på, mens uteområdet ofte kan virke skummelt for de minste, i tillegg til at de blir hemmet av klærne sine. Dette nevnte også Ped.leder på spørsmål 1.

Spørsmål 3: Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for en stimulerende og utviklende bevegelseslek for barna? Er dette noe som blir gjort nå?

Både baseleder og ped.leder nevner at de pleier å ha hinderløyper inne på «Rødrommet», hvor de legger ut utstyr på utfordrende måter. I tillegg sier de at de bruker «midtrommet» til kroppslig aktivitet. Da tar de bort sengene og setter fram rutsjebanen. Begge nevner at de har tenkt å gjøre om dette til et dukke-/hvilerom, fordi de allerede har et bevegelsesrom inne på «Rødrommet». Ped.leder sier hun ønsker seg en ribbevegg som barna kan klatre i og noen flere matter, men at dette er avhengig av økonomi og prioriteringer fra ledelsen i barnehagen. Assistenten påpeker at hun synes det er veldig lite bevegelse inne på «Blårommet». Der foregår det mest konstruksjon med leketøy, noe baseleder og ped.leder sier er fordi dette er et konstruksjonsrom. Assistenten sier at det eneste hun ser av bevegelseslek der inne er klatring på de to benkene, løping fra dør til dør og skyving på stoler, noe som ofte blir stanset. Hun sier hun synes synd på barna som kanskje føler seg innestengt der inne når de deler opp gruppene for bleieskift. Inne på «Rødrommet» er det mye mer bevegelse, og mye mer leker tilgjengelig i barnas høyde. I tillegg har de musikkspilleren og baller som stimulerer til bevegelse. Baseleder nevner også at barna kanskje kan føle seg innestengt når de deler opp i gruppene, men at dette gjelder for begge gruppene, og at det da er bare å være konsekvent og prøve å engasjere barna best mulig der de er.

Spørsmål 4: På hvilke måter har den voksnes deltakelse betydning for barns kroppslige utvikling og læring?

Både Baseleder og Assistent mener at det er viktig å være støttende og trygg som voksen i barnehage. Baseleder mener det er viktig at de voksne er delaktige, for noen ganger trenger de minste barna hjelp til å finne på noe konstruktivt. Hun sier at man får en helt annen barnegruppe når man tilrettelegger og organiserer litt. Ped.leder mener barna holder på mye av seg selv inne, fordi det er i deres natur. Ute må de voksne være mer delaktige, sier hun. De har for tiden et prosjekt om å være rollemodeller og utviklingsstøttende voksne i uteleken, for å få et større fokus på dette på basen. Assistenten mener det er av stor betydning at man legger tilrette for bevegelseslek og være tilgjengelige for barna. Hun tilføyer at det er viktig at man ikke avbryter barna i leken, om det ikke er noe farlig som kan skje. Hun sier at de voksne har muligheten til å være mer tilgjengelige for barna i en basebarnehage, fordi man er mindre sårbar ved sykdom og lignende. Dette er fordi barna blir godt kjent med alle de voksne på basen, noe som gir barna større mulighet for kontakt med voksne de kan utvikle et nært og trygt forhold til. Dette er igjen viktig for deres trygghet til å kunne bruke kroppen sin i utforskning. I tillegg sier hun at de har flere muligheter til å finne på ting når de er flere voksne som arbeider sammen i team.

Spørsmål 5: Barn søker spennings- og risikofylt lek fordi det gir dem spesielle kroppslige opplevelser som glede, frykt, mestring og grensesprenging. Har du sett noen slik spennings- og risikofylt lek på basen? Hvilke typer lek og hvor foregår i så fall disse?

Baseleder sier hun ser mest spennings- og risikofylt lek i form av rollelek blant de største. Hun sier de løper rundt i sin egen verden og leker at de er skumle og skal ta hverandre. Noen utfordrer seg også ved å klatre, men da må de ha på tøfler, sier hun. Ped.leder hevder det er lite spenningsøkende og risikofylt lek i denne gruppen i forhold til andre grupper hun har hatt. Hun fortsetter med at det er individuelt hva som gir spenning for det enkelte barn. De fleste barna oppsøker utfordringer tilpasset egne forutsetninger, noe som gir barna mestringsglede. Hun sier det er først og fremst de største som leker slik lek. Når det gjelder denne typen lek er det først og fremst den typiske tumleleken, hvor de løper rundt og det er fare for krøsj og fall. Ped.leder mener også at det er viktig at barna får utviklet grensesetting. De må få lære at det å utfordre seg selv kan gi konsekvenser, slik som at de kan falle og slå seg. Dette er en viktig øvelse, og det er slik de lærer. Hun mener det er viktig at de voksne er samkjørte og er der for barna som støttende stillaser, som man kaller det i pedagogikken. Assistenten mener hun ser slik lek både inn og ute. Hun sier hun tror de barna som holder til på «Blårommet» når gruppene blir delt kanskje får enda mer ut av å være ute, fordi de

ikke får så mange utfordringer inne på dette rommet. Hun nevner også rutsjebanen som et spennende og risikofylt lekeelement hvor barna får utfordret seg, og her er det alltid voksne til stede. Hun sier at hun ikke stopper barna når de holder på å utforske og søker spenning. Hun stopper dem om noe kan gå riktig galt, men om det blir noen skrubbsår eller litt neseblod har ikke dette noe å si, mener hun. Barna trenger slike erfaringer for å lære seg å takle livets mange utfordringer. De lærer slik hva som er trygt og ikke, og kanskje hvordan de kan bevege seg annerledes for å unngå å slå seg neste gang. Hun mener det som voksen er bedre å komme med oppmuntrende og hjelpende ord for at de skal klare ting uten å skade seg i stedet for å stoppe dem. Noen av barna er mer aktive enn andre på denne måten, og klatrer gjerne litt høyere og hopper fra litt høyere høyde og lignende. Så lenge man er observant på dette er det sjelden noe stort problem og sjelden noe alvorlig som skjer, sier Assistenten.

4.2 Observasjon

Observasjon 1 - *Stolen*: I denne observasjonen lekte de fire eldste guttene sammen med en stol. Dette er en slags vippestol som de hadde snudd på hodet, slik at den ble som en bro/rutsjebane. De rullet seg over den og la seg så flate de var og skle nedover stolen. De gjorde det alene og de gjorde det sammen, slik at de mange ganger havnet i en stor klynge oppå hverandre på gulvet. Det var høyt aktivitetsnivå og høyt støynivå, og barna hadde det veldig gøy sammen. Det var på slutten av dagen, og bare disse barna igjen på basen. De fikk holde på, og de voksne lot dem være i fred og satte stor pris på at guttene hadde det gøy sammen.

Observasjon 2 – *Rutsjebanen*: Her hadde en av ped.lederne tatt frem rutsjebanen og ryddet plass og sikret med matter inne på «midtrommet». Hun hadde tatt med en gruppe barn inn, for å kontrollere hvor mange barn hun hadde der inne om gangen. Den voksne satt på en stol ved rutsjebanen og hadde full kontroll over de som skulle rutsje og de som trengte hjelp for å komme seg opp igjen etter rutsjingen. Alle barna prøvde å rutsje, men noen trengte mer støtte av den voksne enn andre. Ei av jentene rutsjet bare noen få ganger og satte seg heller i haugen med kosedyr og tepper for å se på de andre barna rutsje. Den voksne smilte til henne, og pratet og tullet med de andre barna.

Observasjon 3 – *Etter frokost*: Denne observasjonen ble gjort tidlig en morgen etter at de første barna var ferdig å spise frokost. En av guttene begynner å løpe rundt kjøkkenøyen på kjøkkenet, og en jente henger seg på. De løper rundt og rundt, mens de roper «oi, oi, oi!». Gutten snubler i tøflene sine og faller så lang han er. Jenta hermer etter han og gjør det samme. De ser på hverandre og ler, før de reiser seg opp og begynner å løpe rundt og rundt igjen, gjentatt med flere fall underveis. En

voksen som kommer på jobb akkurat da kommer inn i rommet og avbryter barna. Hun går i mellom dem og sier «kom så ska vi pusle». Hun tar guttens arm og fører han til bordet. Tumbleleken er over.

Observasjon 4 – *Utetid*: Denne observasjonen ble gjort en solskinnsdag hvor det var veldig fint for barna å være ute. 2-åringene og noen av de eldste 1-åringene lekte seg i rutsjebanen. En assistent står ved siden av og følger med, og ber barna rutsje etter tur for at de ikke skal treffe hverandre når de når bunnen av rutsjebanen. De rutsjer og rutsjer, hele utetiden. Den yngste jenta på basen går bort foran rutsjebanen for å hente en spade. Da er den voksne kjapt bort til henne og hjelper henne slik at hun ikke blir truffet av de som rutsjer. En annen voksen finner fram bøtter og spader som hun legger litt lengre bort som 1-åringene begynner å leke med. De aller yngste holder bare i en bøtte eller en spade. En av de yngste guttene vandrer rundt omkring, finner en sykkel som han setter seg på, men den voksne tar den bort og lukker døren til boden, noe som gjør at han begynner å gråte. Han fortsetter å vandre gråtende rundt. Den voksne fører han bort til bøttene og spadene og han begynner å leke med dem. Resten av de yngste som er på vei ut blir ledet rett bort til bøttene og spadene av de voksne. En ped.leder setter seg på en melkekasse ved disse barna, mens en assistent løper forbi med et akebrett og tar med seg en 1-åring i det og løper videre.

Observasjon 5 – *Etter lunsj*: I denne observasjonen foregår det bleieskift etter lunsj. De har fordelt barna i de to gruppene og gått inn på «Blårommet» og «Rødrommet» og lukker døren. En voksen skifter bleier og den andre sitter og passer på at døren forblir igjen. Et av barna legger seg ned og hylar når døren blir lukket, for hun hadde blitt hentet fra «Rødrommet» og ville være der. Flere av de andre barna kommer bort til døren de også og prøver å komme seg ut. Et av barna som har holdt på med togbanen som hadde blitt lagt fram, hadde funnet en eske med klosser som han tømte ut. Han snudde esken og stilte seg oppå den, noe som fikk den voksne til å reise seg og få han til å gå ned, fordi han ikke hadde tøfler. Vips var barna ved døren ute av «Blårommet» og på vei over til «Rødrommet». Den voksne må derfor hente barna inn igjen, og et av barna legger seg ned og gråter på nytt.

5.0 Drøfting

I løpet av prosessen i arbeid med denne oppgaven har jeg sett mye i forhold til de små barnas kroppslighet. Dette har gjort at jeg har fått belyst teori i praksis og tenkt over mye jeg ikke hadde tenkt over på forhånd. Dette kommer jeg til å drøfte i denne delen av oppgaven.

5.1 Kroppens fenomenologi

Som skrevet i innledningen er det blant annet teorien om kroppens fenomenologi av Merleau-Ponty som har inspirert meg til å velge temaet små barns kroppslighet for bacheloroppgaven min. Derfor har det vært interessant for meg å se om denne teorien virker i praksis, noe jeg mener å se at den gjør. I forhold til denne teorien har det vært observasjonene mine i basebarnehagen som har gitt meg mest tanker og perspektiver i forhold til dette. I alle observasjonene er barna svært kroppslige og det er for meg tydelig at de utfordrer seg selv både for å oppnå mestringsglede, få sansemessige opplevelser, utfordre og utvikle seg motorisk, og generelt oppleve gleden av bevegelse. Jeg har likevel sett individuelle forskjeller i aktivitetsnivå, noe informantene også nevnte i intervjuene, og noe jeg mener er naturlig da alle mennesker er forskjellige ut i fra sine biologiske forutsetninger. Noen av barna er høyt og lavt, mens andre igjen toddler rundt på gulvet. Dette er gjerne avhengig av flere forutsetninger som barnas alder og størrelse, humør og form, deres mot og terskelen for å utfordre seg selv, og deres mestring, noe Sandseter m.fl. (2010:71) også skriver er en forutsetning for hvordan barna tolker miljøet og tingene rundt dem sin invitasjon til bevegelse.

5.2 Toddleren

Rasmussen (1996:122) skriver at barna har en påfallende bevegelsestrang og at de ikke sitter stille lenge om gangen. Når jeg har observert er dette noe jeg også har sett. Barna er kroppslig aktive så godt som hele tiden, også når de skal spise og skifte bleier er ikke kroppen deres i ro. Det er bare når de skal hvile eller sove midt på dagen og om natten barna er helt i ro lenge om gangen. Selvfølgelig er dette også individuelt, og som nevnt over er det forskjell i barnas aktivitetsnivå. Jeg har sett at noen har høyt aktivitetsnivå hele dagen, andre har et aktivitetsnivå som går litt i bølgelengder med perioder med ro, mens andre har et moderat til lavt aktivitetsnivå, men er aktive når de blir aktivisert av de voksne. For eksempel er jenta som setter seg i haugen med kosedyr etter å ha rutsjet noen ganger i observasjon nr. 2 ei jente med et aktivitetsnivå som går i bølgelengder med perioder med ro. Rasmussen (1996:124) skriver at «der er noget sommerfugleagtig over bevægelserne» til barna, noe jeg absolutt synes å se. Sommerfuglene flyr rundt uten retning, frem og tilbake, med en hit-og-dit-bevegelse, slik Buytendijk (1933, gjengitt i Haugen, m.fl., 2005:111) beskriver den barnlige dynamikk. Sommerfuglene har også perioder med ro og hvile hvor de sitter på blomstene og observerer verden derfra, akkurat slik den lille jenta som sitter i haugen med kosedyr gjør. Hvorfor barn trenger ro innimellom kan være fordi de blir slitne av all stimuleringen og trenger å hente seg inn og bearbeide dette, eller at de ikke har behov for å bevege seg hele tiden, eller at de ikke syntes aktiviteten var så gøy, men at det er interessant å se på de andre barna som leker seg. Barna kjenner som regel hva som er greit for dem og hvilke behov de har der og da, og handler deretter (Berg & Kippe, 2006).

Haugen m.fl. (2005:111) skriver at bevegelsestrangen, og da regner jeg med uansett type aktivitetsnivå, er noe som kommer ved reaksjon på ytre stimuli, men også som en spontan aktivitet ut fra barnet selv. Barna lar seg altså påvirke til bevegelse av omgivelsene, men hvor mye og på hvilke måter barna lar seg påvirke mener jeg å se er individuelt og avhengig av barnas forutsetninger, som nevnt over. Jeg vil absolutt si at jeg så at barna har en kroppslig væremåte og at det er gjennom bruk av kroppen sin de sanser og forstår omverdenen, og opplever seg selv og andre mennesker, slik Løkken (1996:19), Berg og Kippe (2006:5) gjengir Merleau-Ponty. Vi forstår verden gjennom aktiv, meningssøkende handling og bevegelse med kroppen vår, skriver Løkken (2004:17), og det er akkurat det jeg ser barna gjør der de beveger seg og sanser med hele kroppen. I følge Merleau-Ponty får vi alt vi vet om verden gjennom sansningen, og at alle våre opplevelser i verden hviler på kroppens persepsjon (Haugen, m.fl., 2005:24), som nevnt i teoridelen. I alle observasjonene kan jeg tydelig se at barna sanser gjennom sin bevegelse og utforskning, og derav utvikler sin persepsjon og får slik kunnskap om verden og seg selv.

I følge Berg og Kippe (2006:71) har barna lite tankemessig selvinnsikt, noe som er i tråd med filosofien til Merleau-Ponty. Barna må utforske og lære seg selv og verden å kjenne gjennom å bruke kroppen, noe jeg ser at barna gjør i observasjonene. Jeg så at barnas tidlige bevegelser er ofte utprøvende, slik Tetzchner skriver (2001:150) og ut i fra det vil barnas sanser utvikles når kroppen er i aktivitet (Berg, 2009). Tetzchner (2001:299) skriver at barna er nybegynnere i mange problemløsningsstrategier, noe som gjør at de har lite erfaring til å kunne løse oppgaver, noe som spesielt gjelder 1-åringene på småbarnsbasen. Derfor må barna prøve og feile, og jeg tenker at det er derfor barna gjentar sine handlinger så mange ganger. Haugen m.fl. (2005:33) skriver at det at barna gjentar sine handlinger er noe av det mest typiske for de minste barna i barnehagen, noe jeg også har sett mye av i løpet av prosessen, og for eksempel i observasjonene 1, 2, 3 og 4 foregår det mye gjentakelse. Barna gjentar handlingene sine om og om igjen der de ruller og sklir over stolen, rutsjer om og om igjen i rutsjebanen, og løper rundt og rundt kjøkkenøyen mens de faller flere ganger med vilje. Barna bruker også i observasjon nr. 1 stolen til noe annet enn den *egentlig* skal brukes til noe Sandseter m.fl. (2010:71) kaller for «affordances». Stolen inviterer barna til å snu den og bruke den som en rutsjebane i stedet for en stol.

5.3 Toddlerleken

I følge Haugen m.fl. (2005:114) er leken det uerfarne barnets omgang med en gåtefull verden. Den kroppslige tumleleken, som Løkken (1996:90) sier er spesiell for småbarnsalderen, var den leken jeg også så mest blant barna på småbarnsbasen hvor jeg var ute og observerte. Her var det mye

bevegelse og mye sansing, og barna brukte kroppen sin på alle mulige måter. I alle observasjonene mine har jeg sett denne tumleleken, da i form av fellesløping frem og tilbake, rundt og rundt (observasjon 3), ved kroppslig utfoldelse rundt store ting og lekeelementer som rutsjebaner (observasjon 2 og 4), vippestoler (observasjon 1) og store esker (observasjon 5). Observasjon nr. 3 inneholder også noe som er essensielt for tumleleken, nemlig god tumleplass, altså gulvplass med få hindringer og god plass til fellesløping. Dette synes jeg å se er avgjørende for barnas kroppslige utfoldelse i denne situasjonen, og er i tråd med Løkkens (2004) mening om at dette er et behov for barnas toddlerlek.

Som Haugen m.fl. (2005:120) skriver lokker faktisk barna hverandre inn i lekens verden, og det er gjennom bevegelse de får hverandre med. Haugen m.fl. (ibid.) skriver at bevegelsene lokker barna inn i lek med hverandre, noe jeg observerte spesielt i observasjon nr. 3. Her begynner den ene gutten å løpe rundt og rundt kjøkkenøyen, noe som appellerer til jenta som også vil være med, og hun slenger seg med i fellesløping med gutten. Denne leken har et høyt støynivå og aktivitetsnivå, og barna utfordrer seg selv gjennom å løpe og å foreta gjentatte fall i denne fellesløpingen. Ped.leder svarte i intervjuet at dette er en form for spennings- og risikolek blant de aller minste. Dessverre synes nok den voksne i denne situasjonen dette ble for kaotisk, så hun stanset leken for å heller roe ned med puslespill. Jeg antar hun handlet ut fra egen bekvemmelighet i denne situasjonen, med lite tanke på at barna hadde det veldig gøy og utfordret seg selv kroppslig. Gjengitt i teoridelen er dette en typisk handling av de voksne når den kroppslige, kaotiske tumleleken brer seg (Løkken, 1996:117, Berg, 2009:17). Om det Løkken (1996:90-91) skriver stemmer, vil barna her få avbrutt en mulighet til å bli kjent med seg selv. Barna skaper orden i deres fornemmelse av sin kroppform når de leker kaotiske leker (ibid.) og jeg mener de derfor trenger muligheten til å få utfolde seg på slike måter som i observasjon nr. 3. Heldigvis var dette den eneste gangen mens jeg observerte at jeg så at barnas kroppslige utfoldelse ble avbrutt. Her kommer mitt syn på barns kroppslighet tydelig fram, da jeg er enig med Løkken og mener å se at at barna blir kjent med seg selv gjennom slik type lek, fordi de utfordrer seg selv. For eksempel i observasjon nr. 1 står de voksne som er igjen heller og beundrer de fire guttene som har funnet en «affordance» (Sandseter, m.fl., 2010:71) i vippestolen, i dette tilfellet som en rutsjebane. Her er også støynivået og aktivitetsnivået meget høyt, men de voksne står her heller og beundrer barnas bevegelsesglede og kroppslige, motoriske utforskning i fellesskap med et smil om munnen i stedet for å avbryte dem. Det er slik jeg mener det burde være, at de voksne er oppmerksomt tilstede og passer på at leken foregår på en trygg og god måte uten å blande seg for mye inn, fordi jeg mener å se at dette er det beste for barna i de situasjonene jeg har observert.

5.4 «Affordances»

Noe jeg har tenkt mye på under mine observasjoner er hvorfor jeg, og de fleste andre voksne, ikke ser de samme mulighetene ved ting som barna gjør. Jeg regner med vi har blitt så opphengt i våre erfaringer om hvordan ting *skal* gjøres og brukes og at normen er at ting skal brukes *ordentlig* og til det de er *ment* å brukes til når man er voksen. Vi ser heller ikke alltid de samme «affordances» (Sandseter, m.fl., 2010:158) som barna gjør, og dette kan kanskje ha med vår kroppslige størrelse å gjøre? Jeg vil anta at vi er rett og slett for store til at en vippestol kan invitere oss til rutsjning om den snus, og om vi prøver vil det ikke fungere på samme måte eller gi den samme opplevelsen som hos de små barna. Her mener jeg det er viktig at vi observerer barna og hvordan de lar seg påvirke og blir invitert av tingenes «affordances». Etter mine observasjoner er jeg helt sikker på at slike «affordances» inviterer til bevegelse og utfordrer barnas kroppslighet og sanselige opplevelser. Her tenker jeg at vi kan lære av barna, og lettere legge tilrette for, ivareta og utfordre barna gjennom nettopp bruk av «affordances». For hva om vi ikke ser slike «affordances» som voksne i barnehagen? Da kan vi vel heller ikke tilrettelegge, ivareta og utfordre barna på denne måten? Jeg mener å se i de observasjonene jeg har gjort meg at de tingene barna bruker absolutt inspirerer til og fører til aktiv, kroppslig bevegelseslek som de har det meget gøy med, uansett om det er et lekeelement eller et vanlig møbel. Det å la seg invitere og oppdage andre funksjoner ved ting enn det de *egentlig* skal brukes til mener jeg vil utfordre barnas kropp og sanser fordi de gjør seg nye og flere erfaringer gjennom å virkelig teste ut tingenes funksjoner med kroppen og sansene sine. Som Thorbergsen (2007:33) sier begynner barna å forstå sammenhenger når de gjør nye erfaringer med kroppen og sansene sine. For oss voksne handler dette om å åpne øynene, ta på det man kan kalle «kroppslighetsbrillene» og se hva verden og tingene i den har å by på.

5.5 Tilrettelegging av rom og fysisk miljø på småbarnsbasen

I følge Berg og Kippe (2006:68) må miljøet tilrettelegges slik at barna har store muligheter til å utforske kroppens muligheter for bevegelse, og det som finnes av utstyr og muligheter for bevegelse bestemmer hva barna får av utfordringer i barnehagen. Som nevnt i teoridelen fordrer Rammeplanen (2011:22) at barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til varierte meningsfylte opplevelser og aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring. Utformingen av barnehagens fysiske miljø, både ute og inne, er viktig for barnas trivsel, opplevelser og læring, og i følge Haugen, m.fl. (2005:41) handler det altså om å skape et miljø der små barns sansning og opplevelser står i sentrum gjennom en gjensidig tilpasning av barnets egen rytme og strukturen i barnehagen. I basebarnehagen jeg var og observerte har de mange muligheter til å legge tilrette for dette på en meget god måte. De har

mange rom som gir dem muligheten til å ha ulike tema på de ulike rommene, som igjen vil utfordre barnas kroppslighet gjennom variasjon av miljø. I følge informantene har de flere muligheter på en base, fordi de er flere som jobber i team sammen, derav flere idéer og perspektiver, i tillegg til at de er flere voksne som er tilgjengelige for barna da barna kjenner de voksne på begge gruppene. I basebarnehagen har de nå et bevegelsesrom, et konstruksjonsrom, et verksted og et «midtrom» som brukes til soving og lekning med kosedyr. I tillegg har de et stort kjøkken, en stor fin-garderobe, en grovgarderobe og to stellerom. Uteområdet er stort med kupert terreng, store lekeelementer som rutsjebane, husker, sandkasser osv. Alle disse rommene kan brukes på ulike måter, noe de også gjør. Thorbergesen (2007) skriver at hvordan rommene brukes er avhengig av økonomi, kunnskap, bevissthet og fokus på det fysiske miljøet

Når det gjelder bruk av rom synes jeg at jeg fikk interessante svar av informantene. De er enige om at barnas kroppslighet blir tatt vare på til en viss grad gjennom utforming av det fysiske rommet. Det er også en enighet om at 2-åringene er mer kroppslige enn 1-åringene, og at det er lettere å ivareta og utfordre 2-åringenes kroppslighet. Dette kan være fordi 2-åringene generelt er mer kroppslige aktive, fordi de allerede har erfart mye gjennom bevegelseserfaringer i sin motoriske utvikling. Dette er i tråd med at «en 1-2-åring har i løpet av sitt korte liv vært gjennom en utvikling som han aldri igjen vil oppleve» (Haugen, m.fl., 2005:137). Dette vil jeg anta gjør at det ikke skal så mye til for å aktivisere 2-åringene og videre utfordre dem. 1-åringene derimot, hvor noen ikke har lært seg å gå enda, sitter mer på gulvet og leker med finmotorisk lekemateriale. Jeg fikk inntrykk av at informantene ikke så like mye kroppslighet hos 1-åringene som hos 2-åringene, noe jeg ble overrasket over at jeg selv mente å se også.

5.6 Uterommet

Informantene var ikke enige om barna fikk utfordret seg mest inne eller ute. Baseleder mente de fikk utfordret seg mest ute på grunn av god plass, ulendt terreng og store lekeelementer. Hun mente også å se at det var mindre knuffing ute på grunn av at det er færre små lekeelementer der. I tillegg påpekte hun at det dessverre var lite å gjøre for de minste ute på vinteren, fordi alt er dekt av snø og is, noe som også gjør at det finmotoriske lekematerialet er vanskelig å bruke. Ped.leder mente barna fikk utfordret seg like mye både ute og inne, fordi det er i deres natur å være kroppslige aktive og utfordre seg selv. Hun sa at man må være mye mer tilgjengelig for de minste barna ute om vinteren, da det er mindre å gjøre ute når alt er dekt av snø og is og at det er vanskelig for de minste å bevege seg i så mye klær på snøen og isen. Assistenten mente at 2-åringene får utfordret seg mest ute på grunn av den gode plassen, det ulendte terrenget og de store lekeelementene, mens 1-åringene får utfordret seg mest inne, fordi de da er mer frie til å bevege seg i mindre klær, de har et

tryggere og kjent rom å utforske i og de voksne kan være mer tilgjengelige for dem ved at det er mindre plass å være på.

På uteområdet virket det som om de voksne hadde en utfordring med å få aktivisert 1-åringene. Det var vinter og mye snø og is da jeg gjennomførte intervjuene og observasjonene. Barna hadde på seg mye klær, noe informantene er enige om at hemmer barnas kroppslighet. En av informantene mente at uteområdet også er for stort for 1-åringene slik at det kanskje blir for skummelt å utforske. Jeg så også en tendens til, for eksempel i observasjon nr. 5, at de voksne kun fant fram bøtter og spader til de minste barna og satte seg i ring med dem for å grave i den harde snøen. 2-åringene var mye mer aktive på uteområdet, for eksempel i observasjon nr. 5 hvor de var aktive i rutsjebanen og i den bratte bakken opp til rutsjebanen hele utetiden. Den voksne som fulgte med disse barna var her oppmerksomt tilstede og fulgte med at ingen slo seg. Thorbergson (2007:117) mener at utetiden først og fremst er preget av barnas selvvalgte aktiviteter, men jeg mener her å se at dette gjelder 2-åringene og ikke 1-åringene på småbarnsbasen hvor jeg observerte. 1-åringene blir instruert av de voksne til å holde på med bøtter og spader, mens 2-åringene har selv valgt å holde på i rutsjebanen. Dette kan kanskje ha noe med å gjøre at 1-åringene har få erfaringer med det å være ute, de har ikke opparbeidet seg de motoriske ferdighetene gjennom bevegelseserfaringer som skal til for å kunne være kroppslige aktive i utetiden, og at det å gå med så masse klær på er utfordring nok i seg selv når man nettopp har lært seg å gå. Jeg vil si at de voksne er tilstede for alle barna på uteområdet, og slik informantene svarte i intervjuene at er viktig er de både tilgjengelige og delaktige. Som skrevet i teoridelen er de små barna kroppslig aktive og utforsker verden med kroppen sin, og jeg mener her å se at 1-åringene får begrensede muligheter til dette, da de så godt som bare sitter på bakken og holder på med finmotoriske aktiviteter instruert av de voksne. Den kroppslige, aktive tumleleken er grovmotorisk, og det er gjennom den barna blir kjent med seg selv og omverdenen (Løkken, 1996). For at barnas motoriske læring og utvikling skal bli ivaretatt og utfordret må de få bevegelseserfaring og lære seg å løse bevegelsesproblemer, noe jeg ikke ser de får i denne situasjonen. Det kan ha med å gjøre at det er vinter, men jeg vil også si at det har å gjøre med at de voksne ikke ser barnas behov for bevegelse og utvikling av sin sanseintegrasjon. Her vil jeg altså si at 1-åringenes kroppslighet ikke blir ivaretatt og utfordret på en god måte.

Med dette er jeg enig i Thorbergson (2007:117) som videre skriver at uterommet både kan utvide eller begrense barnas erfaringer og sanselige opplevelser, motoriske utfoldelse og lek. 2-åringene som allerede har gjort seg erfaringer med kroppslige og sanselige aktiviteter i uterommet får utvidet sine sanselige opplevelser, motoriske utfoldelse og lek gjennom å gjøre det de selv ønsker med voksne som er oppmerksomt til stede på uteområdet som støttende stillaser. 1-åringene blir noe

begrenset da de enda ikke helt vet hva de skal finne på og trenger veiledning av de voksne. Det gledet meg å høre av en av informantene at de hadde et prosjekt om det å være utviklingsstøttende voksne i uteleken. Men så kan man spørre seg hvordan de utfordrer og støtter de minste barna her? De største barna utfordrer seg selv i rutsjebanen, mens den voksne kommer med oppmuntrende og støttende kommentarer, men de minste barna sitter på bakken med en spade i hånden. Er dette for å utfordre og støtte de minste barna til å lære seg å bruke spade i hard snø? Eller er det for de voksnes bekvemmelighet, at de kan man sitte og slippe å bli sliten og har god kontroll på barna slik at det ikke skjer dem noe og at de ikke gråter? Det er nok fint for barna å få en trygg krok av uteområdet å sitte i sammen med de voksne, siden det er så stort å utforske og som informantene sa kan det nok virke litt skummelt. Men hvis barna har en trygg voksen å utforske sammen med vil det nok ikke bli like skummelt, om man ser på teorien om å la barna få utforske i sin nærmeste utviklingszone (Tetzchner, 2001:199). Da ville også barna få utfordret seg ved å gå i store dresser og sko, bøye seg ned for å se på en kvist som ligger på bakken, gå oppover en liten helling osv., samtidig som de har en hånd å holde i eller en voksen som er støttende og oppmerksomt til stede. Dette mener jeg vil være grunnleggende for barnas videre utvikling, for at de skal kunne bevege seg like fritt og utforske slik som 2-åringene. Som nevnt i teoridelen er grunnlaget for barnas motoriske utvikling deres bevegelseserfaringer (Haugen, m.fl., 2005:137). Ute om vinteren kan det altså være nødvendig at de voksne er enda mer tilstede for de aller minste barna og ivaretar og utfordrer deres kroppslighet ved å være enda mer delaktige selv.

Jeg tolker informantenes svar dithen at de synes barnas kroppslighet blir best utfordret utendørs, mens det likevel er mest å gjøre inne, noe man kan sette spørsmålstegn ved. Hvis det er mest å gjøre inne ville vel barnas kroppslighet også bli best ivaretatt og utfordret inne? Selv mener jeg å se at 2-åringenes kroppslighet blir best ivaretatt og utfordret ute, fordi de her får større plass til tumlelek, mens 1-åringenes kroppslighet blir best ivaretatt og utfordret inne, fordi de trenger tryggere rom å utforske i og at de faktisk ikke er så kroppslige aktive enda da de i denne perioden holder på å lære å gå. Dette kan som sagt også ha noe å gjøre med at det er vinter, og mye snø og is ute. Jeg er her enig med Assistenten, som svarte det samme under intervjuet.

5.7 Innerommet

Når man skal planlegge og tilrettelegge bruk av innerommet er det mye som spiller inn. Blant annet, som informantene svarer i intervjuet, er det avhengig av barnehagens økonomi og prioriteringer, men også av de voksnes engasjement, kunnskap og kompetanse. Som nevnt tidligere fordrer Rammeplanen (2011:22) at barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til å gi barna varierte opplevelser og aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring,

sanseerfaring og mulighet for læring og mestring, noe jeg mener de har mye av i denne barnehagen. Løkken (1996:126) skriver at lekesaker er av betydning for barnas aktivitet, noe jeg absolutt mener å se. Hun deler inn i grovmotorisk, finmotorisk og sosialt/språklig lekemateriell. Disse lekeelementene brukes på ulike måter og det er grovmotorisk lekemateriell som har vært i fokus i min oppgave, fordi de fleste bevegelsene hovedsaklig foregår grovmotorisk hos barn mellom null og tre år, i følge Berg og Kippe (2006:45). Både «Rødrommet», «Blårommet» og «Midtrommet» er fylt av lekemateriell. Det er «Rødrommet» og «Blårommet» jeg vil drøfte her, fordi «Midtrommet» bare blir brukt når barna skal hvile eller holde på med rutsjebanen, og dette rommet er som regel stengt. På «Rødrommet», som i følge informantene er et bevegelsesrom, er det fullt av store og små baller, benker i ulik høyde, matter, speil, gelender på veggen, og esker i ulike farger med dukker og plastikkdyr i. I tillegg har de en musikkspiller som de jevnlig bruker for å stimulere barna til bevegelse, i følge informantene. På «Blårommet», som i følge informantene er et konstruksjonsrom, er det massevis av finmotoriske leker som biler, klosser, puslespill, togbane, duplo og mye mer. Her er det også et speil, noen tøyestykker som henger fra hyllen og to store benker med tilhørende stoler. Både «Rødrommet» og «Blårommet» har i tillegg en kontorpult for de ansatte.

Noe som interesserte meg da jeg foretok intervjuene var at Assistenten sa hun så lite bevegelse på «Blårommet», noe som kanskje er naturlig når det er et konstruksjonsrom hvor det foregår finmotorisk aktivitet. Det interessante med dette er når de deler opp gruppene og den ene gruppen er på «Rødrommet» og den andre gruppen er på «Blårommet». Da mente hun å se at de på «Blårommet» følte seg innestengt og at hun syntes noen ganger synd på dem. Dette er i tråd med observasjon nr. 5, hvor noen av barna inne på «Blårommet» gjør oppstand og prøver å stikke av derfra. Det at de klarer å stikke av og løper rett mot «Rødrommet» sier meg at de har mye mer lyst til å være der. Dette kan være fordi «Rødrommet» inviterer til og stimulerer mye mer barnas kroppslighet og bevegelse. Jeg mener her å se at barna ønsker å aktivisere seg selv grovmotorisk og kroppslig, og derfor ikke ønsker å være inne på «Blårommet» hvor man bare får utfordret seg finmotorisk. Her er det, som nevnt over, selvfølgelig forskjell i barnas aktivitetsnivå, og det er individuelt hvordan barna ønsker å aktivisere seg. Men de barna som ønsker å aktivisere seg med grovmotoriske lekeelementer får lite utfordringer og lite mulighet til dette inne på «Blårommet», slik Assistenten sier og som jeg også har sett selv. Barna på «Rødrommet» har finmotoriske elementer i tillegg til de grovmotoriske, så de får både i pose og sekk. Baseleder var også enig i å se at barna kan føle seg innestengt når de deler opp gruppene slik, men hun mener dette gjelder begge veier. Dette tenker jeg har med det å gjøre at barna ønsker ulik type aktivisering og ulik type utfordringer. Noen ønsker å utfordre seg grovmotorisk og leke kroppslig tumlelek, mens andre liker å utfordre seg og leke finmotorisk. Her så jeg ingen korrelasjon med alder, da dette gjaldt både 1-

åringene og 2-åringene, som i observasjon nr. 5. Assistent reflekterte over at barna som er inne på «Blårommet» kanskje blir mer stimulert ute, siden de ikke får så mye kroppslig stimulering inne. Dette mener jeg likevel å se er likt hos begge gruppene, fordi det er så kort tid barna er stengt inne på rommene og jeg så like mye aktivitet hos begge gruppene i utetiden observert i observasjon nr. 4. Likevel mener jeg det kan være en idé å gjøre om litt inne på «Blårommet», selv om det skal være et konstruksjonsrom. Man kan gjøre det litt *mykere* ved bruk av matter og andre runde, myke elementer, noe som i følge Thorbergesen (2007:19) i seg selv vil innby til sensomotorisk, kroppslig aktivitet. Det kan også være en idé å flytte om på møblene og lage litt bedre gulvplass der inne, noe som er essensielt for små barns tumlelek (ibid.:38). Dette for å gi barna i begge gruppene like forutsetninger til å kunne få ivaretatt og utfordret sin kroppslighet de gangene de blir stengt inne på «Rødrommet» og «Blårommet» i løpet av dagen. Man kunne også ha byttet på slik at begge gruppene fikk være på begge rommene, men dette vil jeg anta ikke blir gjort av praktiske grunner, da stellerommene til de ulike gruppene er i umiddelbar nærhet til rommene de «tilhører», og at det derfor hadde blitt tungvindt å bytte på. Ped.leder sier hun blant annet ønsker seg ribbevegger og matter til barna på «Blårommet», men at dette er avhengig av økonomi og prioriteringer. Dette er begge elementer som innbyr til kroppslighet, og som jeg mener vil gi et mer kroppslig rom som videre ville ivaretatt barnas kroppslighet ved å gi dem flere utfordringer.

Innendørs ivaretar de voksne barnas kroppslighet ved at de lager hinderløyper for å utfordre barna, i tillegg til alle lekeelementene barna kan bruke, som rutsjebanen, de store og de små ballene, benkene i ulike størrelser, eskene, og ikke minst alle de små, finmotoriske leketøyene. Observasjon 1, 2, 3 og 5 foregår inne på basen. Her ser man at barna bruker store lekeelementer og møblenes «affordances» i lek. Dette er svært kroppslig lek. I observasjon nr. 2 leker barna med rutsjebanen som er tatt fram inne på «midtrommet». Den voksne har her sikret med matter rundt rutsjebanen, slik at ingen skal falle å slå seg på det harde gulvet. Hun sitter også tett inntil rutsjebanen for å ha full kontroll når barna rutsjer, og for å kunne støtte de barna som trenger det. Her er den voksne tilstede som det Tetzchner (2001:200) kaller for et støttende stillas, hvor hun hjelper barna til å mestre det store lekeelementet. Her mener jeg den voksne viser engasjement for barns kroppslighet hvor hun legger tilrette for at barna skal kunne få utfordre seg selv, i tillegg til at hun er der som en støttende voksen. Hun ivaretar her barnas kroppslighet og lar barna få være i en utviklende virksomhet i det Berg og Kippe (2006:102) kaller for den nærmeste utviklingszone. Barna får holde på så lenge de vil og de får hjelp og støtte når de trenger det for å kunne mestre.

5.8 Pedagogen og den voksne på småbarnsbasen

I følge Berg og Kippe (2006:102) er det viktig at barna får lov, tid og plass til å tumle av de voksne, noe jeg synes å se både i observasjon 1, 2, 4 og 5. Jeg mener å se at det er en fin balanse mellom at barna blir aktivisert av de voksne og at de aktiviserer seg selv. Det er her en god balanse mellom det å støtte og styre av de voksne, noe Berg og Kippe (ibid.) mener er essensielt når man skal legge tilrette for små barns kroppslige tumlelek. Dessverre avbrøt den voksne barna i observasjon nr. 3 når de hadde funnet en god tumleplass å løpe på, rundt kjøkkenøyen, men dette var heldigvis bare i ett av tilfellene. Det å legge tilrette for den fysiske tumleleken er noe av det viktigste for de minste barna, i følge Løkken (1996), og jeg mener å se at dette blir gjort på en god måte, spesielt for 2-åringene. I de fleste tilfellene (observasjon 1, 2, 4 og 5) blir barnas kroppslige tumlelek ivarettatt og anerkjent, og de voksne er oppmerksomt tilstede som tilskuere og parallelt tilstede ved leken. Informantene var alle enige om at man må være en støttende og trygg voksen som er delaktig og kommer med konstruktiv hjelp når det trengs. Baseleder sa at man får en helt annen barnegruppe bare man tilrettelegger og organiserer litt. Når man tilrettelegger for bevegelseslek, som for eksempel ved å lage hinderløyper, må man være tilgjengelige som trygge voksne som barna kan støtte seg på når de utforsker både kroppen sin og omgivelsene. Dette er i tråd med Rammeplanens (2011:41) fagområde kropp, bevegelse og helse, hvor barnehagen skal arbeide med å gi barna positiv selvoppfatning gjennom kroppslig mestring ved varierte og allsidige bevegelser og utfordringer, slik at de utvikler sin kroppsbeherskelse. Rammeplanen (ibid.) fordrer at dette bør skje gjennom å ha en gjennomtenkt dagsrytme med veksling mellom ro, aktivitet og måltider, hvor de utnytter det fysiske miljøet gjennom god planlegging og fleksibel tilrettelegging, noe jeg mener pedagogene og de voksne på denne småbarnsbasen absolutt har reflektert over og gjennomfører i praksis.

6.0 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å svare på problemstillingen «*Hvordan kan små barns kroppslighet bli ivarettatt og utfordret på en småbarnsbase?*». Jeg mener å ha fått svar på problemstillingen om hvordan dette *kan* gjøres. Dette er altså ikke et generaliserende fasitsvar for alle småbarnsbaser, men en konklusjon over hvordan de gjør det i den småbarnsbasen jeg gjennomførte forskningen min, altså hvordan det *kan* gjøres.

Jeg fikk i denne prosessen bekreftet mitt syn på at små barns væremåte er svært kroppslig. Barna er kroppslige aktive stort sett hele dagen, men det er individuelle forskjeller i aktivitetsnivå. Barna utforsker med bruk av kroppen og sansene sine og det er slik de forstår verden. Stimuleringen og inntrykkene barna får med denne utforskningen kan føre til at de trenger perioder med ro og hvile.

Noen trenger lengre perioder med ro, mens andre trenger mer aktivitet. Altså mener jeg å se individuelle forskjeller i aktivitetsnivå i det Buytendijk (1933, gjengitt i Haugen, m.fl. 2005:111) kaller for den barnlige dynamikk. I forbindelse med dette har Rasmussen (1996:124) inspirert meg til å sammenligne barna med vakre, fargerike, små sommerfugler.

For å forstå verden og seg selv er det den kroppslige tumleleken som er mest synlig og av størst betydning for de minste barna. Her foregår det mye kroppslig aktivitet her og nå, med hit og dit-bevegesler, en dynamikk mellom kaos og orden, mange gjentakelser, og mye prøving og feiling. Slik blir barna kjent med seg selv og sin kroppslighet, menneskene rundt seg og den omverdenen de lever i. I løpet av prosessen har jeg fått se hvor viktig det fysiske rommet er for de minste barnas kroppslighet. Ikke bare er rommene og den fysiske plassen, da barna trenger stor, åpen tumleplass å utfolde seg på, men også tingene i dem. Dette gjelder både leketøy og møbler, fordi jeg så i mine observasjoner at barna bruker begge deler i sin utforskende, kroppslige tumlelek. Det at barna blir inspirert til bevegelse av rom og møbler er på grunn av tingenes «affordances» (Sandseter, m.fl., 2010:158), noe jeg mener vi som voksne i barnehagen må være mye mer oppmerksomme på når vi skal tilrettelegge for å ivareta og utfordre små barns kroppslighet. Da gjelder det først og fremst å ha areal og utstyr tilgjengelig, i tillegg til å ha kunnskap, kompetanse og fantasi nok til å kunne bruke tingene til andre ting enn det de *egentlig* skal brukes til. Det jeg så på småbarnsbasen var at de hadde fokus på kroppslighet ved at de hadde et eget bevegelsesrom med utstyr som inspirerer til bevegelse, noe som absolutt ivaretar småbarnas kroppslighet.

I observasjon av barna har jeg sett at det er forskjell på hvordan 1-åringene og 2-åringene får ivaretatt og utfordret sin kroppslighet. Ikke bare er det individuelle forskjeller i aktivitetsnivå, men det er også ulike forutsetninger, som alder og størrelse, som spiller inn. 2-åringene får utløp for sin bevegelsestrang både ute og inne, og blir kanskje mest utfordret ute på grunn av den store tumleplassen, det varierte terrenget og de store lekeelementene. 1-åringene ble begrenset på uteområdet av at det var vinter da observasjonene fant sted. Jeg mente å se at de fikk ivaretatt og utfordret sin kroppslighet mest inne, på grunn av passende leketøy, mindre klær, mer tilgjengelige voksne på et mindre og mer oversiktlig område å leke og utforske på. Det at 1-åringene ikke får ivaretatt og utfordret sin kroppslighet ute kan altså ha med å gjøre at de blir begrenset av alle klærne de må ha på, at uteområdet er stort, uoversiktlig og kanskje virker skummelt på de minste, i tillegg til at de ikke har kommet langt nok i den motoriske utviklingen til å kunne bruke og utfordre seg selv på uteområdet på samme måte som 2-åringene, som har mer bevegelseserfaring og kommet lengre i sin motoriske utvikling. Dette er noe man må være ekstra oppmerksom på som voksen i barnehagen, og dette viser at man fremfor alt må være tilgjengelig for de minste og hjelpe dem ved

å gi dem grovmotoriske utfordringer på uteområdet om vinteren, i tillegg til å la dem sitte på bakken med finmotoriske aktiviteter som bøtte og spade.

Som voksen i barnehagen på en småbarnsbase har jeg sett at man må være tilgjengelig og oppmerksomt tilstede for barna for å ivareta deres kroppslighet. Barna trenger voksne som «støttende stillaser» (Tetzchner, 2001:200) i sin utforskning, som foregår gjennom kroppslige bevegelser og sanseopplevelser. Slik kan barna få utforske gjennom kroppslig tumlelek i sin nære utviklingszone, og slik få ivaretatt og utfordret sin kroppslighet. Jeg er enig i det Berg og Kippe (2006:68) skriver; at «engasjement fra de voksne er for barna en kvalitet i seg selv», når det gjelder det å få ivaretatt og utfordret barnas kroppslighet.

7.0 Avslutning

Den levde, betydningsskapende kroppen er utgangspunktet for kroppens fenomenologi av Merleau-Ponty, som er læren om hva det betyr å være menneske (Bøen, 2009:9), noe som også har vært en inspirasjon til denne bacheloroppgaven. Merleau-Ponty (gjengitt i Løkken, 2004:93) sier at kroppen er *det første* for mennesket, og det er med den vi er til stede i verden og viser at vi *kan*, noe jeg mener å se i mine observasjoner. Vi forstår verden gjennom aktiv, meningssøkende handling og bevegelse med kroppen vår (Løkken, 2004:17). Dette er noe jeg har fått bekreftet i arbeid med denne oppgaven, gjennom forskning, undersøkelse og observasjon av temaet små barns kroppslighet. Uten kroppen vil vi ikke være i stand til å sanse omverdenen vår eller reflektere over oss selv, i følge Merleau-Ponty (Berg & Kippe, 2006:16), noe som viser hvor viktig og grunnleggende små barns kroppslighet er, og som gjør meg glad over at jeg har fått muligheten til å sette meg ekstra inn i dette temaet. Haugen, m.fl. (2005:37) skriver at «Merleau-Pontys menneskesyn kan være en fruktbar inngang til hvordan vi betrakter toddleren som barn og som menneske tidlig i livet», noe jeg også mener etter arbeid med denne oppgaven. Jeg mener det er av betydning å vite noe som kroppens fenomenologi som blivende førskolelærer, fordi små barns væremåte absolutt er kroppslig.

I arbeid med denne oppgaven har jeg fått komme nært inn på og blitt enda mer bevisst over de minste barnas kroppslighet. Deres sommerfuglaktige bevegelser er noe jeg kommer til å sette mye større pris på nå som jeg mener å ha fått sett og bekreftet teorien om at barna blir kjent med seg selv og utvikler seg gjennom kroppslige bevegelse og sansemessige opplevelser. Det å være oppmerksomt tilstede for barna som en trygg, tilgjengelig og delaktig voksen, som et støttende stillas for de små barna, er noe jeg nå er enda mer positiv til og ser viktigheten av. Om jeg er en slik voksen i barnehagen vil barna føle seg trygge til å kunne utforske i sin nære utviklingszone. Slik vil

de oppleve mestringsglede, få en positiv selvopplevelse og lære at deres handlinger har konsekvenser og slik utvikle seg videre. Gjennom utforsking i barnehagen vil barna lære om seg selv og andre i fellesskap med jevnaldrende og voksne, og slik vil de videreutvikle sin sosiale kompetanse og læring på andre områder. Det å ivareta og utfordre de små barnas kroppslighet er altså avgjørende for barnas videre utvikling og bør derfor ha et grunnleggende fokus i barnehagen på en småbarnsbase.

8.0 Litteraturliste

- Berg, A. (2009). *Å lære med hele kroppen. Multisensorisk læring i barnehage og skole*. Oslo: SEBU Forlag AS.
- Berg, A. & Kippe, K. (2006). *Småbarnas kroppslige verden. Sansemotorisk utvikling hos barn 0-3 år*. Oslo: SEBU Forlag.
- Bøen, E. (2009). *Kropp og språk. Språkutvikling sett i lys av Merleau-Pontys fenomenologi*. Trondheim: NTNU.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving. 5. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (red.). (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Kunnskapsdepartementet.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosofi. Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Sandseter, E. B. H., Hansen, T. L. & Moser, T. (red.). (2010). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steine, A. (2010). *Jeg er meg – du er deg. Barns motoriske og sansemotoriske utvikling 0-2 år*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Vedlegg: Intervjuguide

- Blir barnas kroppslighet tatt vare på den basen du arbeider på? Hvis ja, på hvilke måter ser du at dette blir gjort?
- Får barna utfordret seg mest i innerrommet eller på uteområdet? Foregår det ulike typer lek på disse stedene?
- Hvordan kan barnehagen tilrettelegge for en stimulerende og utviklende bevegelseslek for barna? Er dette noe som blir gjort nå?
- På hvilke måter har den voksnes deltakelse betydning for barns kroppslige utvikling og læring?
- Barn søker spennings- og risikofylt lek fordi det gir dem spesielle kroppslige opplevelser som glede, frykt, mestring og grensesprenging. Har du sett noen slik spennings- og risikofylt lek på basen? Hvilke typer lek og hvor foregår i så fall disse?

