

”Vi har hele dagen på oss”

Hvordan kan det kompetente barnet uttrykke og oppleve mestring?

av

Elise Kristin Hagen

Kandidatnummer: 409

Veiledere: Bodil Mørland & Marit Kanstad

Bacheloroppgave

Hovedmodell

Fordypning: Småbarnspedagogikk

Trondheim, april 2013

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning.....	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling.....	4
1.2 Definisjon av sentrale begrep i problemstillingen.....	4
1.3 Oppgavens struktur.....	5
Kapittel 2. Teoretisk fundament.....	6
2.1 Om teorien.....	6
2.2 Persepsjonens fenomenologi.....	6
2.3 Mestring.....	7
2.4 Selvoppfatning.....	8
2.5 Det kompetente barnet.....	9
2.6 Profesjonsperspektiv.....	11
2.7 Barns medvirkning.....	12
Kapittel 3. Metode.....	13
3.1 Om metode.....	13
3.2 Kvalitativ metode.....	13
3.3 Metodekritikk.....	14
3.4 Validitet og reliabilitet.....	15
3.5 Etikk.....	15
Kapittel 4. Presentasjon og analyse av funn.....	16
4.1 Om funnene.....	16
4.2 Individuelle ferdigheter.....	16
4.2.1 Å bestige tripptrappstolen.....	16
4.2.2 Lystbetont bleieskift.....	17
4.2.3 Kunsten å gå.....	18
4.2.4 Gleden ved håndvask.....	19
4.3 Sosiale ferdigheter.....	20
4.3.1 Velkomst.....	20
4.3.2 To venniners samspill.....	21
Kapittel 5. Drøfting i lys av funn og teori.....	22
5.1 Om drøftingen.....	22
5.2 Hvordan oppleve mestring?.....	22

5.2.1 Voksenrollen	22
5.2.2 Selvoppfattelsen	24
5.2.3 Fellesskapet	25
5.3 Hvordan uttrykke mestring?	26
5.3.1 Kroppssubjektet	26
5.3.2 Kroppen som språk	27
Kapittel 6. Avslutning	28
Bibliografi	29

Kapittel 1. Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

En vinterdag i barnehagen var vi ut og lekte i snøen. Tykt påkledd stabbet Tom (1,2 år) seg frem i snøen. Han ramlet ned med jevne mellomrom, men kostet snøen av seg og kom seg på bena igjen. Slik fortsatte han, blid og fornøyd. Kine (1,3 år) ramlet og gråt mens hun strevde med å reise seg opp. Når Tom så dette gikk han bort og hev seg ned i snøen ved siden av henne. Kine kikket bort på han og smilte.

Denne historien har satt sitt spor i meg grunnet pågangsmotet og viljen Tom viste. Enda det ikke var lenge siden han hadde lært å gå, kom han seg frem og gav ikke opp. I tillegg viser Tom en sosial kompetanse og empati ovenfor Kine, når han muntret henne opp ved selv å falle. Den kroppslige beherskelsen og mestringen han viste er mye av grunnlaget for tema og problemstillingen jeg har valgt. Den kroppslige kompetansen de yngste barna har fascinerer meg. Jeg ønsket derfor å bruke denne muligheten til å undersøke dette nærmere, og valgte derfor at temaet for oppgaven skulle være ”de yngste barnas kroppslighet”.

Under tredje praksisperiode fikk jeg for første gang sett hvordan en hel avdeling helhjertet praktiserte barns medvirkning og la til rette for barns mestring. Arbeidsmåten deres preget både barn og voksnes væremåte og skapte et miljø av tilgjengelighet og romslig tid. Dette inspirerte meg til å formulere problemstillingen som er følgende:

Hvordan kan det kompetente barnet uttrykke og oppleve mestring?

Mottoet deres var ”vi har hele dagen på oss”, noe som ble praktisert daglig. Dette kunne for eksempel komme til syne i påkledningssituasjonen hvor et barn ønsket å kle på vinterdressen sin selv. De støttet da gutten i denne prosessen, og tok seg den nødvendige tiden for at dette skulle bli en positiv opplevelse. I slike situasjoner var mottoet godt å ha i bakhodet. De voksne viste at så langt det er mulig er det barnas behov som skal styre dagen og ikke klokken. Jeg valgte å ha dette mottoet som tittel for bacheloroppgaven min da jeg tror det er en vesentlig faktor for tilretteleggingen av barns mestringsfølelse.

1.2 Definisjon av sentrale begrep i problemstillingen

Praksisperioden min var på en ettårs – avdeling, og det er der jeg har gjort mine observasjoner. Av den grunn har jeg valgt å rette problemstillingen mot denne aldersgruppen. Det betyr at

når jeg omtaler de yngste barna eller det kompetente barnet vil det derfor være ettåringen jeg refererer til.

De yngste barna har et dominerende kroppslig språk og en gryende begrepsforståelse. Når jeg i teksten skriver at barnet ikke har et verbalt språk, mener jeg at ettåringen enda ikke har utviklet et verbalt forståelig språk med setningsoppbygninger. Dette blir den brukte definisjonen av verbal språk i denne oppgaven.

Jeg velger å fokusere på det kompetente barnet og hvordan man kan forstå barns uttrykk og opplevelse av mestring. På denne måten avgrensers jeg oppgaven til barnas mestringsfølelse basert på hvordan de yngste barna uttrykker denne følelsen samt hvordan de kan få muligheten til å oppleve dette. Det er vanskelig å skulle sette ord på andre menneskers følelser eller opplevelser, da dette er personlig. Slike vurderinger er tolkninger. Ut i fra problemstillingen kan jeg presisere at jeg ønsker å skape en forståelse for hvordan det kompetente barnet kan få muligheten til å oppleve mestring.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2 ønsker jeg å starte med teori. Her vil det teoretiske fundamentet som blir relevant for senere drøfting presentert. Blant annet Gunvor Løkken og Maurice Merleau Ponty er teoretikere vi skal få høre mer fra der. Deretter kommer kapittel 3 om metoden, hvor valg og tanker rundt den kvalitative metoden og datainnsamling vil bli forklart. Videre har jeg valgt å presentere og analysere funnene mine i korte trekk i kapittel 4. Det vil bli presentert en praksisfortelling med analyse i hvert del - kapittel. Kapittel 5 tar for seg drøfting i lys av funn og teori. I dette kapittelet ønsker jeg å belyse ulike perspektiver og synspunkter.

Problemstillingen vil bli gjentatt og brukt som utgangspunkt for analyse og drøfting. Til slutt i kapittel 6 vil det bli en kort avslutning. Hvert kapittel består av ulike del - kapitler og avsnitt som har til hensikt å gjøre oppgaven mer oversiktlig og leservennlig.

Kapittel 2. Teoretisk fundament

2.1 Om teorien

Som teoretisk fundament for min undersøkelse støtter jeg meg hovedsaklig til Gunvor Løkken. Hun støtter sin teori til den franske filosofen Maurice Merleau – Pontys teori om persepsjonens fenomenologi. I løpet av praksisperioden på småbarnsavdeling med ettåringer ervervet jeg en ny forståelse for deres væren. Det samspillet og den kommunikasjonen de yngste barna mestret å uttrykke med kroppen, gav meg en enda sterkere tilknytning til teorien om kroppssubjektet. Teorien om det fenomenologiske menneskesynet kombinert med opplevelser fra egen praksis tror jeg kan gi en utvidet forståelse når det kommer til å forholde seg til det kompetente barnet. Jeg hevder selv å ha dannet en ny forståelse og empiri angående de yngste barna i barnehagen.

2.2 Persepsjonens fenomenologi

Fenomenologisk retning handler generelt om fortolkning og beskrivelse av menneskets subjektive opplevelse slik den leves. Merleau – Ponty skriver om persepsjonens fenomenologi, hvor han understreker at det er spesielt i kroppens persepsjon den mest umiddelbare og direkte erfaringen skjer. Persepsjon handler om menneskets evne til å bli informert og å sanse omgivelsene for så å umiddelbart tolke det vi opplever (Haugen, Løkken & Röthle, 2005, S. 14). Sagt med andre ord er førstehåndserfaringer den mest effektive måten å gjøre seg kroppslig erfaring på, ettersom man gjennom kroppen nært får oppleve omgivelsene. ”Kroppen er vårt anker i verden” (Merleau – Ponty, 1962, S. 144). Det er gjennom kroppen vi er installert i og bebor denne verden (Løkken, 2005, S. 24). Ved at vår bevissthet og tankeevne er rotfestet i kroppen mener Merleau Ponty at menneskekroppen derav er ”dømt” til mening (Haugen, Løkken & Röthle, 2005, S. 14). Som mennesker er vi. Vi blir født inn i en sosial verden, hvor kroppen blir vårt instrument og redskap gjennom alt vi gjør og møter. Merleau – Ponty omtaler det som ”den levde kroppen” som alltid er med oss og nærværende i alt vi gjør. I kroppen er vi, som betyr at vi aldri kan fjerne oss fra den (Bengtsson & Løkken, 2004, S. 563). Persepsjonens fenomenologi understreker hvor avgjørende og betydningsfull kroppen er som kommunikasjonsmiddel. Gjennom kroppen kommuniserer vi og møter verden, og dermed uttrykker vår kroppslige stemme. Basert på Merleau – Pontys fenomenologi har Gunvor Løkken tro på de yngste barnas evne til å uttrykke og tale gjennom kroppen, som betydningsfull for de yngste barnas sosiale omgang i

barnehagen (Haugen, Løkken & Røthle, 2005, S. 14). Med kroppen som stemme formidler man intensjoner, meninger og vilje. Kroppen er menneskets første språk. Derav utgjør det en sentral faktor i de yngste barnas liv og barnehagehverdag. Etter å ha gjort seg kjent med denne teoretiske tankegangen har det åpnet for en ny måte å møte de yngste barna på. Barn er kroppslig aktive og uttrykker seg derav mye gjennom kroppen, samtidig som de prøver ut sine kroppslige muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 41- 42). Barn viser hvordan de har det og uttrykker seg både kroppslig og språklig. De yngste barna kommuniserer og formidler sine meninger gjennom mimikk, kroppsholdning og andre følelsesuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 18). Det er mye man kan fortelle fra en opplevelse, uten nødvendigvis å måtte sette ord på den (Løkken, 2004, S. 41). Løkken omtaler kroppssubjektet som den aktivt handlende menneskekroppen (Løkken, 2005, S. 24). Som kroppssubjekter består man av følelser, sanser, motorikk, fysiologi og tanker. Kroppssubjektet består altså av en komplekst sammensatt helhet (Haugen, Løkken & Røthle, 2005, S. 14).

2.3 Mestring

Erikson har sagt følgende: "...den første og viktigste oppgaven for å fremme menneskets utvikling er å skape tillit til og tro på at man kan stole på omgivelsene" (Hendry & Kloep, 2003, s. 77). Mestringsmodellen legger vekt på at trygghet, tillitt og tro til omgivelsene er relevant for at mestring og utvikling kan finne sted (Hendry & Kloep, 2003, S. 77). Opplevelse av mestring er en viktig del av menneskets utvikling, og noe som skal prege barnehagehverdagen. Barnehagen skal fremme barns følelse av mestring og gi barn positiv selvpoppfatning gjennom kroppslig mestring (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 23, 34, 41). Hendry & Kloeps (2003) mestringsmodell gir oss en helhetlig forståelse for hvordan menneskets utvikling finner sted, samt hvordan vi kan arbeide for å fremme mestring og læring i et stimulerende miljø (S.77). Opplever barn mestring vil dette skape mestringsmotivasjon som er lysten til å oppnå mestringsfølelse igjen (Nordahl & Misund, 2006, S. 48). For at barn skal utvikle tillit til seg selv og andre er det en viktig motivasjon å bli tatt på alvor av omgivelsene (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 21). At man utvikler trygghet til og kan stole på seg selv og omsorgspersonene rundt seg blir derfor en viktig brikke for mestring. Å ta barn på alvor handler om å anerkjenne og respektere deres uttrykk og væremåte. For å praktisere dette er det nødvendig med en subjekt – subjekt relasjon, hvor man møter barnet der det er. Synet vi har på barn vil avgjøre måten vi møter de på. Som barnehagelærer ønsker vi å forebygge angst og nederlag hos barn, og heller fremme trygghet.

Opplever vi nederlag blir vi lett usikre og kan miste troen på egen prestasjon. Det er derfor viktig at det legges til rette for passelig vanskelighetsgrad i utfordringene, slik at det verken blir kjedsommelig eller angstfylt. En omsorgsperson burde være beredt å hjelpe når det er nødvendig, for så å trekke seg tilbake når barnet klarer seg selv (Løkken, 1996, S. 40). Jerome Bruner omtaler barnets assistanse for støttende stillas. Barnet finner assistanse i denne støtten mens de bygger seg opp en forståelse som til slutt vil føre til at de klarer å løse problemene på egen hånd (Woolfolk, 1993, S. 48).

Mestring assosieres ofte med ferdigheter, for eksempel om et barn klarer å kle på seg, spise, gå, gå på do osv. Dette er ingenting i veien med dette, men jeg ønsker å utvide dette aspektet. Mestring er nemlig så mye mer. Jeg ønsker å se nærmere på barns sosiale mestring så vel som mestring av individuelle ferdigheter. I forhold til sosial mestring spiller gruppetilhørighet en viktig rolle. Den tilhørigheten barna får i barnehagen hvor de blir anerkjent og akseptert gjør at det utvikles en trygghet til fellesskapet og omgivelsene (Nordahl & Misund, 2006, S. 56). Når mennesker er i et slikt miljø vil det skapes relasjoner, som da forhåpentligvis er av positiv art. Når man blir plassert i en slik sosial kontekst utvikler man den sosiale kompetansen i kontakt med fellesskapet. Det skal legges til rette for at barn utvikler selvstendighet og trygghet til seg selv i barnehagens sosiale kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 34). Mestring av sosiale ferdigheter er av stor betydning for den videre utviklingen, ettersom vi er født inn i en sosial verden med dets følger. Å plante i barn en god tro på seg selv er derfor en av de viktigste oppgavene man har som barnehagelærer. I følge rammeplanen skal barnehagen legge til rette for at barn "får en positiv selvoppfatning gjennom kroppslig mestring" (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 41). Mennesket er avhengig av å føle mestring for å bygge opp en trygghet til å kunne ta det neste steget. For å fremme menneskenes utvikling er man dermed avhengig av tro på omgivelsene rundt seg, som fører til tro på seg selv. Er man trygg vil mestring lettere finne sted (Hendry & Kloep, 2003, S. 77).

2.4 Selvoppfatning

"Forventningen om å kunne mestre noe, om å lykkes eller mislykkes, påvirker hvilke initiativ en tar, hvilke aktiviteter en velger, hvor sterkt man engasjerer seg og hvor utholdende man er" (Nordahl & Misund, 2006, S. 43). Selvoppfatning eller selvtilstrekkelighet er den troen og følelsen et menneske har på at det skal mestre det den står ovenfor (Hendry & Kloep, 2003, S. 65). Har man en god selvoppfatning har man troen på seg selv og sine evner, noe som vil påvirke innsatsen og viljen til å lykkes. Derav er selvoppfatningen en viktig del av

menneskets mestringsfølelse. Det handler om å være trygg og tørre å satse, slik at frykten for å mislykkes ikke tar overhånd. I barnehagen er en av de viktigste oppgavene å gi barna en god selvpoppfattelse, slik at de er godt rustet til å møte verden. Rammeplanen sier vi skal gi barn en positiv selvpoppfatning gjennom den kroppslige mestring, som understreker at dette er noe barnehagelærere er nødt å forholde seg til (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 41).

Selvpoppfatning handler om den relasjonen vi har til oss selv, og den personen vi ser når vi ser oss selv i speilet. Hvilke tanker man har om seg selv vil være med å påvirke handlingene og praksisen, nettopp fordi vi tar valg ut ifra de forventede forutsetningene. Miljøet og omgivelsene er en viktig brikke i dannelsesprosessen. Miljøet og omgivelsene til de yngste barna handler i stor grad om omsorgspersonenes tilstedeværelse, slik som i barnehagen. Dette vil si at voksenrollen er avgjørende for barnets utvikling av selvpoppfattelsen. Ettersom barnet tilbringer store deler av sin første levetid i barnehagen, er personalet med på å danne barnet. Kompetente og bevisste voksne er derfor av stor verdi for en positiv utvikling.

Georg Herbert Mead har en teori om hvordan selvpoppfattelsen utvikles basert på to kategorier. Den ene faktoren går ut på kommunikasjon, hvor vi oppdager oss selv i møte med andre. De som har størst påvirkning på barnet er med å forme "hvem jeg er" gjennom måten de oppfatter meg. Slik sett kan vi se på det som et speil, hvor jeg speiler meg selv i personen jeg møter. Den andre faktoren er lekeaktiviteter. Gjennom leken får barn prøvd ut avgrensning og utvikling gjennom kommunikasjon (Nordahl & Misund, 2006, S. 44). Grensesetting, turtaking, deling, rollefordeling og lignende er med å bygge opp den sosiale kompetansen som utvikles i leken og kommunikasjonen med andre. Både lek og kommunikasjon er to relevante faktorer for barnet, ettersom de bruker mye tid på nettopp dette. Gjennom disse aktivitetene får barnet utforske, utvikle og lære seg selv å kjenne i møte med andre. Det er nettopp i samspillet med andre man speiler seg selv (Nordahl & Misund, 2006, S. 44). Mead mener primært det er disse to kategoriene som er med å utvikle selvpoppfattelsen. Dette gjør teorien relevant til barnehagen, og oppfølgingen og tilretteleggingen som foregår der i det daglige.

2.5 Det kompetente barnet

Debattene om de yngste barna i barnehagen er ett brennende tema med mange stemmer. Mange ønsker å fremme barnets beste, men hva som er barnets beste strides det om. I nyere syn betegnes barn som det kompetente barndomsbarnet (Løkken, 2004, S. 18). Man har i dag fokus på hva barnet gjør og kan, og ser de som aktive og mer uavhengige enn tidligere

(Løkken, 2004, S. 19). Dette fokuset er et uttrykk for anerkjennelse av barn, hvor man ser på det positive fremfor det negative og mulighetene fremfor manglene. Ved å se på barn som kompetente erverver man en ny forståelse og bevisstgjøring av barns ressurser og genuin væremåte. Dette er aspekter som tidligere lettere har vært skjult av den voksnes maktposisjon ovenfor barnet (Eide & Winger, 2006, S. 32-33). Tidligere fikk ofte ikke barn muligheten til å vise sine ressurser på en selvstendig måte gjennom medvirkning ettersom voksne i større grad styrte barnet. Utviklingen som har skjedd de siste årene har forandret mange aspekter ved synet på barn, noe som har ført til konsekvenser for barnas liv og hverdag. Slik som ved for eksempel å omtale dem som kompetent.

De yngste barna har enda ikke et verbalt språk, men klarer til tross for dette å gjøre seg forstått. Ved hjelp av gester, ansiktsuttrykk, kroppsholdninger, ord og følelsesuttrykk uttrykker barna seg. Det er barnets gester, tonefall og kroppsbevegelser som gjør at vi forstår hva barnet ønsker å formidle (Fennefoss & Jansen, 2008, S. 25-26). Eva Johansson sier at barn erfarer og uttrykker seg med kroppen. Barnas uttrykk er det de forstår fra erfaringene av verden og tolkningen deres av dette (Johansson, 2002, S. 26). I barnehagen opplever barna en ny omgivelse enn den de til vanlig kjenner hjemme. De møter jevnaldrende som de utvikler en relasjon til, og er i et stimulerende miljø hvor det oppleves som om de sammen gjør hverandre bedre. Barnehagen er en pedagogisk arena hvor barna utvikler seg og lærer. Dette er formålet og hensikten bak barnehagens planer og agenda. Allikevel er det ikke bare pedagogens planlegging som legger grunnlag for utviklingen. Den kulturen som skapes i barnehagen er med å gi barna en tilhørighet og et samhold som bygger hverandre opp. Det skapes en toddlerkultur, hvor det barna imellom oppstår felles følelser, forståelser og hensikter (Løkken, 2004, S. 23). Fellesskapet bidrar til å utvide individenes grenser. En del av toddlerkulturen er at de yngste barna hermer og gjentar andre barns handlinger. Slik strekker de seg lengre og utvikler seg stadig (Løkken, 2004, S. 23).

De yngste barna utvikler etter hvert et ønske om å mestre oppgaver på egenhånd. De begynner å tenke, føle og handle mer selvstendig. Når barna begynner å frigjøre seg mer og mer fra de voksne, reagerer voksne ofte med trass tilbake. De voksne bruker makten sin til å begrense barnas tilgang samt definere det som barnets trassalder. De voksne tillater ofte ikke den utprøvingen barna trenger og ønsker. Jesper Juul har definert denne perioden som selvstendighetsalderen i stedet for trassalderen. Spesielt i denne fasen av livet viser barnet sin sosiale kompetanse i samhandling. Resultatet hvis voksenrollen er trassig er at barnet blir

avhengig eller gjengir trass med trass (Juul, 1996, S. 22). Det handler altså om den voksnes måte å møte situasjonen på.

2.6 Profesjonsperspektiv

Barn er i et avhengighetsforhold til omsorgspersonene rundt seg. I dette ligger det et stort ansvar til hver enkelt omsorgsperson. Som barnehagepersonell er man av de som skal omgås barnet store deler av dagen, og blir dermed en viktig del av barnets oppvekst. I voksenrollen kreves det høy tilstedeværelse og engasjement i kontakt med de yngste barna. Det kan være krevende å tolke og forstå barnas uttrykk til enhver tid, og det er derfor nødvendig å være seg bevisst viktigheten av hvorfor og hvordan man gjør dette. Det barna uttrykker med kroppen tolker ofte voksne og bruker i den videre kommunikasjonen med barnet. Voksne responderer på barnas kroppsspråk gjennom kommunikasjonen med barnet (Fennefoss & Jansen, 2008, S. 25). En stor oppgave i barnehagen er å oppfatte og bekrefte barnas uttrykk. I dette ligger det en respekt for barnet som subjekt, hvor de voksne viser anerkjennelse for barnets væren. Når de yngste barna opplever og sanser omgivelsene er det betydningsfullt for selvoppfattelsen så vel som språkutviklingen at de voksne setter ord på deres inntrykk (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 35). Når de voksne bekrefter barnas kroppslige uttrykk skaper dette en følelse av å bli forstått som vil fremheve mestringsfølelsen (Fennefoss & Jansen, 2008, S. 25). Mestringsfølelsen er av stor betydning for drivkraften til videre utvikling, og derfor noe voksne daglig burde legge til rette for.

I barn – voksen – relasjonen er det en tydelig ubalanse når det kommer til maktforholdet. Voksne har andre forutsetninger enn barn basert på kunnskap og posisjon, som gjør at det blir et asymmetrisk forhold (Askland, 2006, S. 34). Både voksne og barn er likeverdige mennesker, men ettersom voksne har et større ansvar og makt fører dette til et asymmetrisk forhold (Eide & Winger, 2006, S. 30). En slik definisjonsmakt som de voksne har er et stort ansvar ettersom det vil ha konsekvenser for barnets videre dannelsesprosess. Alle som sitter med denne maktposisjonen burde reflektere kontinuerlig over hvordan det asymmetriske forholdet kommer til uttrykk i hverdagen. Det er spesielt viktig å være seg bevisst denne makten i møte med de yngste barna, ettersom de i større grad er avhengig av de voksne. De aller yngste har ikke utviklet et verbalt språk hvor de kan si i mot eller argumentere for sine egne rettigheter. På denne måten kan det være lettere å ignorere eller overtrampe de yngste barnas uttrykk. Det asymmetriske forholdet kommer til syne gjennom blant annet hvordan den voksne lytter, prater og forholder seg til barnet. Dersom en voksen ignorerer et barn, er

dette er tegn på definisjonsmakten den voksne er i besittelse av. Som voksen har vi et stort ansvar for å fremme barnets beste gjennom å være bevisste rollemodeller. I den sammenheng er det nødvendig med en anerkjennende væremåte, som handler om måten barnet blir sett og hørt på. Den anerkjennende væremåten vil være med å utvikle barnets selvoppfattelse i positiv eller negativ retning. For eksempel ved å bekrefte eller ved å avvise barnets uttrykk (Askland, 2006, S. 35).

2.7 Barns medvirkning

Barns medvirkning er blitt et mye brukt og praktisert begrep i dagens barnehager. I følge den Norske synonymordbok (2002) blir ordet medvirkning sammenlignet med: Assistere, bidra, delta, gjøre sitt, ha en finger med, hjelpe, influere, spille inn, spille en rolle; opptre, spille (Bae, 2006, S. 8). Medvirkning går ut på at barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det. Ytringene skal bli hørt og tillegges vekt ut i fra alder og forutsetning. Barn har rett til å influere, bidra og delta i alle sider ved sitt liv i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 17). Dette innebærer at de voksne må aktivt lytte til barnets uttrykk slik at barnet opplever at deres erfaringer gjelder (Bae, 2006, S. 13). Når barn blir tatt på alvor på denne måten som kompetente individ, praktiseres barns medvirkning. Etersom voksne har større makt enn barn, vil det som tidligere nevnt ligge et stort ansvar på voksenrollen i hvordan barns medvirkning vil bli utført. Abrahamsen (2002) tar opp hvordan ansatte i barnehagen ofte avleder følelsesuttrykk barnet kommer med. Ved å gjøre dette blir ikke barnets følelsesuttrykk bekreftet eller verdsatt. Hun understreker viktigheten av å drøfte hvordan man møter barns følelsesuttrykk, slik at man streber etter å ivareta barnets ytringsfrihet, også når det kommer til de delene av det som vi ikke synes er like lett å akseptere (Bae, 2006, Side 18).

Når vi snakker om medvirkning betyr ikke dette en selvstendigjøring av barnet ved at de voksne slipper ansvaret. På mange måter handler barns medvirkning om å slippe grepet – ikke ansvaret. Voksne må tørre å slippe kontroll for at barn skal få muligheten til å medvirke i sin hverdag (Johannesen & Sandvik, 2008, 36-37). For at medvirkning skal finne sted krever dette en ny form for voksenrolle som ser barnet som subjekt. Barnets uttrykk må bli tatt på alvor, slik at barnet opplever seg sett og hørt.

Kapittel 3. Metode

3.1 Om metode

En metode er et redskap på vei mot et mål. Den har som hensikt å innhente empiri som fremskaffer eller etterprøver kunnskap. Grunnlaget for å velge en metode er at den gir tilstrekkelig data som danner grunnlag for svar på det som undersøkes. Metoden er en fremgangsmåte som har til hensikt å løse ett problem eller tilegne ny kunnskap rundt en problemstilling (Dalland, 2012, S. 111). I valg av metode velger man mellom kvantitativ eller kvalitativ metode. Hvilken metode man velger vil være av betydning, selv om både kvantitativ og kvalitativ metode har som formål og forbedre forståelsen av samfunnet og verdenen vi lever i (Dalland, 1993, S. 22). Alt ettersom hva man vil finne ut har begge metoderetningene ulike fordeler og kvaliteter. Hovedforskjellen på metoderetningene ligger i måten man samler inn data på. De kvantitative metodene går i bredden med færre opplysninger og mange undersøkelsesenheter. I denne type datainnsamling oppstår det et *jeg - det - forhold* hvor forskeren opptrer som en tilskuer som ser fenomenet utenfra. Kjennetegn ved denne metoden er systematikk som tar sikte på å kunne gi en forklaring, ofte ved å finne gjennomsnittet gjennom det representative (Dalland, 2012, S. 113). De kvalitative metodene tar utgangspunkt i en helhetsforståelse av virkeligheten. Slik sett går de mer i dybden for å samle mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. De kvalitative metodene har et *subjekt - subjekt - forhold* gjennom direkte kontakt mellom forsker og informant. Kjennetegn ved denne metoden er at den får frem det særegne samtidig som fleksibilitet er i fokus under datainnsamlingen (Dalland, 2012, S. 113).

3.2 Kvalitativ metode

Metoderetningen jeg har valgt er kvalitativ ettersom målet er å skape forståelse rundt et fenomen (Dalland, 2012, S. 113). Ettersom jeg ikke ønsker å måle eller tallfeste noe data, passer denne metoderetningen forskningen min best. Ettersom min problemstilling tar utgangspunkt i hva - hvordan - hvorfor tematikk til fordel for hvor mye, ble det naturlig å velge kvalitativ metode. Det er også denne metoden jeg har mest erfaring med, og som jeg opplever blir mest gjennomførbar tidsmessig. Den spesifikke metoden innenfor kvalitativ retning jeg valgte å bruke i denne forskningen er observasjoner i form av praksisfortellinger. Prosessen frem mot metodevalget bar preg av trygghet ovenfor praksisfortelling. Hovedsaklig

fordi dette er en metode jeg synes er utfyllende og analyserende. Praksisfortellinger er alltid tilgjengelige, og jeg føler meg trygg på utforming og innsamling av denne type metode ettersom vi har arbeidet mye med dette på skolen. Det var Louise Birkeland (1998) som introduserte observasjonsmetoden praksisfortelling for barnehagefeltet. Praksisfortelling er voksnes og barns selvlagde fortellinger som gir beskrivelser av meningsfulle hverdagssituasjoner og samspill i barnehagen, hevder Birkeland (Fennefoss & Jansen, 2008, S. 12). Små beskrivende situasjoner fra hverdagslivet i barnehagen, som kan danne grunnlag for videre analyse og refleksjoner. Når observasjoner blir brukt metodisk krever dette at alle kroppens sanser er skjerpet (Dalland, 2012, S. 185). I denne forskningen blir det brukt praksisfortellinger metodisk. Undersøkelsene er knyttet til min praksisperiode, hvor det ble samlet inn praksisfortellinger etter å ha vært i observatørrollen. De seks praksisfortellingene vil danne grunnlag for senere analyse og drøfting.

3.3 Metodekritikk

Det finnes usikre elementer ved alle metoder, også de kvalitative metodene. Metoden baseres på at forskeren er instrumentet som fører til at metoden bærer preg av forskerens personlighet (Dalland, 2012, S. 114-115). Dette fører til at metoden aldri vil bli helt objektiv. Forskeren kan i ulik grad ha influert på arbeidet. Som subjekt sitter man inne med kunnskap, for forståelse og personlige erfaringer som vil være med å påvirke observasjonene (Fennefoss & Jansen, 2008, S. 13). Dermed kan holdningene og fokuset bli grunnlag for egne tolkninger, noe som vil være en negativ faktor. Dette betyr at hvis et annet subjekt observerte det samme som meg, kan resultatet allikevel bli litt annerledes. Dette er en sunn skepsis å ha i bakhodet i den videre analysering og lesning. En kvalitativ metode vil også ha svakhet ved at det er færre subjekt som ikke utjevner variasjoner.

En annen faktor som spiller en viktig rolle for datainnsamlingen er tidsrommet. Ofte kreves det god tid og forberedelser for å få et godt og grundig resultat. Når man skal forske og finne holdbare og nøyaktige funn, krever dette presisjon og forskning gjerne over tid. Overveielser mellom det som ansees som ideell fremgangsmåte og det som er praktisk gjennomførbart blir derfor nødvendig når man velger metode.

En feilkilde oppstår når observasjonene man har gjøres mindre pålitelig eller kan påvirkes (Løkken & Søbstad, 2006, S. 63). Feilkilder som kan være avgjørende for mine observasjoner er forstyrrelser, førsteinntrykk, sisteinntrykk, oppvurderingstendenser, forstyrrelser og

tilfeldigheter under observasjonen, Halo – effekten og observatørens psykiske og fysiske tilstand (Løkken og Søbstad, 2006, S. 64). Feilkildene må tas hensyn til, men observasjoner er allikevel sett på som et godt redskap i pedagogisk arbeid.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitativ forskning betyr i hvilken grad funnene er gyldig. Validitet vil si om undersøkelsene man har gjort har vært av relevans og hvorvidt metoden egner seg (Dalland, 2012, S. 52). Validiteten i praksisfortellingene vurderer jeg som høy ettersom jeg som førstehåndserfarer har samlet inn data, og at metoden er egnet i henhold til problemstillingen. Slik sett er metoden relevant i forhold til forskningen. Forskningen er kumulativ, som da vil si at den er basert på tidligere forskning som jeg har tillitt til (Dalland, 2012, S. 118).

Reliabilitet i kvalitativ forskning betyr i hvilke grad en undersøkelse kan etterprøves. Det handler om hvor pålitelig funnene er. Her må man sammenligne undersøkelsen sin med andres for å se om man har kommet frem til like resultater. Høy reliabilitet er når man kommer frem til de samme resultatene om man gjentar forskningen eller sammenligner den med andres (Dalland, 2012, S. 52). Det er høy sannsynlighet for at det vil bli observert det samme i en annen anledning, ettersom barn i denne aldersgruppen har forutsetninger for å utvikle denne kompetansen.

3.5 Etikk

Etikk handler om de normer og verdier som ligger til grunn for handlingene (Dalland, 2012, S. 96). I forhold til forskningen vedrører dette hovedsaklig taushetsplikten, i form av anonymisering. Det ble sendt ut et brev til alle foresatte når jeg startet praksisperioden, hvor de opplyste om min rolle som student og hva dette innebar. Slik ble barnas foresatte informert om mine oppgaver og mulig behov for å observere deres barn. I tillegg ble det sikret at ingen personlige opplysninger eller svikt skulle oppstå, ved underskrivelse av taushetsplikt. Personopplysningsloven (§1) presiserer at man skal bevare personers integritet, privatlivets fred og tilstrekkelig kvalitet på personopplysninger (Dalland, 2012, S. 100).

Kapittel 4. Presentasjon og analyse av funn

4.1 Om funnene

Funnene ønsker jeg å dele inn i to kategorier; individuelle ferdigheter og sosiale ferdigheter. Jeg vil starte med presentasjon og analyse av fire praksisfortellinger som omhandler de individuelle ferdighetene, for så å avslutte med to praksisfortellinger som omhandler de sosiale ferdighetene. Ved å strukturere oppgaven på denne måten er hensikten å skape oversikt samt bedre forståelse av funnene. Til grunn for funnene ligger et ønske om å utvikle en større forståelse for tematikken i problemstillingen som er:

Hvordan kan det kompetente barnet uttrykke og oppleve mestring?

Praksisfortellingene omhandler ulike hverdagslige situasjoner hvor ettåringen viser sin kompetanse gjennom å mestre ulike situasjoner. Jeg ønsker å ha fokus på barnets mestringsopplevelse og uttrykk i de kommende praksisfortellingene. Alle praksisfortellingene inneholder fiktive navn med eksakt alder. Jeg har valgt å gi personene kodenavn fordi jeg tror dette skaper en større nærhet til leseren og setter et personlig preg på fortellingene.

4.2 Individuelle ferdigheter

4.2.1 Å bestige tripptrappstolen

Fra praksisfeltet:

Knut (1,5 år) beveget seg raskt inn døren til spiserommet, nærmere å løpe enn å gå. Han gikk målrettet bort til en ledig tripptrappstol og begynte å klatre opp. Eva (fagarbeider) kom og stilte seg bak han som en sikkerhet i tilfelle han skulle falle. Knut plasserte det ene benet på fotbrettet og plasserte hånden på toppen av tripptrappen. Deretter løftet han seg opp i stående posisjon for så å stige oppi bøylen med beina og sette seg ned på rumpa. Han smilte og strakk seg etter koppen og matboksen sin mens han pludret utålmodig. Han måtte sitte og vente en liten stund mens de andre barna fant plassene sine. Deretter kom Eva og satt seg ned på en stol ved siden av Knut. Hun åpnet matboksen foran han. Knut skar et gledeshyl mens han smilte begeistret og tok ut yoghurten som lå oppi matboksen. ”Å, skal du ha yoghurt i dag du da!” sa Eva. Han spillet med beina, mens han smilte og så på yoghurten. Eva

tok på Knut et forkle før hun åpnet yoghurten. Knut var utålmodig og strakte seg etter skjeen Eva holdt. Eva gav den til Knut, som skjøv til seg yoghurten og plasserte skjeen oppi. Han tok en full skje med yoghurt som han puttet i munnen. Eva smilte; ”Det var mye yoghurt, jeg tror jammen du var sulten”. Knut smilte og så opp på Eva mens han sa ”mmm” for så å spiste videre.

Eva valgte å gå bort fra den enkle og raske måten det er å løfte barnet på plass i stolen. Hun fant seg tid og rom til å la barna få klare dette selv. Som voksen i barnehagen har Eva en større makt enn Knut, noe som gjør deres forhold asymmetrisk (Eide & Winger, 2006, S. 30). Eva kunne løftet Knut opp i tripprappstolen, valgt en brødiskive fra matboksen hans, og kanskje til og med matet han. Et scenario som for mange er tilfellet. Knut viste en stor begeistring når Eva hjalp han å åpne matboksen, og han fikk selv velge hva han ville ha. Etter hun hadde tatt på han forkle fikk Knut spise yoghurten selv. Barns medvirkning handler om barns mulighet til å influere og bestemme i sin egen hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 17). For profesjonsutøvelsen betyr dette å ta barn på alvor og handle ut i fra deres uttrykk. Eva viser tillitt til at Knut mestrer oppgavene på egenhånd, ved å gi han muligheten til prøve selv. Knut får selv bestige tripprappstolen, i sitt eget tempo, på sin egen måte, men med Eva som støttende stillas bak han, som en hjelpende hånd (Woolfolk, 1993, S.48). Mottoet ”vi har hele dagen på oss” ble som en rød tråd gjennom hele barnehagehverdagen. Ikke bare ved ord, men i praksis viste barnehagen hvordan barna kom før klokken på veggen. Da Knut fikk muligheten til å klatre opp på egen hånd var Eva med på å fremme hans følelse av mestring, samt at Knut fikk en positiv selvoppfattelse gjennom å nå målet (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 23, 34, 41). Han viste dette ved å smile tilfreds, tydelig fornøyd.

4.2.2 Lystbetont bleieskift

Fra praksisfeltet:

Emilie (1,3 år) og Eva (fagarbeider) gikk sammen inn på badet med agendaen om å skifte bæsjebleien. ”Du kan klatre opp på stellebordet Emilie, så skal jeg finne en ny bleie til deg” sa Eva. Emilie krabbet bortover og reiste seg opp mens hun støttet seg på stellebordet. Eva kom og støttet henne mens hun klatret opp. ”Du klarer jammen å klatre opp helt alene du Emilie! Så bra! Kanskje du kan trykke på denne pilen og heise opp stellebordet også?”, spurte Eva mens hun gav Emilie fjernkontrollen. Emilie tok fjernkontrollen og trykte på knappen. Med det samme beveget heisen seg oppover, og

Emilie slapp knappen fort mens hun så på Eva med store øyne. ”Se der ja, heisen beveget seg. Var det litt spennende? Prøv å holde inne knappen du” instruerte Eva. Emilie smilte litt og trykte på knappen igjen for så å slippe. Hun heiste seg oppover med korte trykk om gangen, mens Eva sto ved siden av og oppmuntret og kommenterte. Det gikk sakte men sikkert oppover. Emilie smilte og lo mer og mer for hver gang heisen beveget seg.

Når Emilie trykker på knappen opplever hun at stellebordet beveger seg basert på hennes handling. Med kroppsspråket viser hun at dette var en blanding av skrekkfryd, ved å stoppe og se på Eva med store øyne. Som kroppssubjekt består vi av følelser, sanser, motorikk, fysiologi og tanker (Haugen, Løkken & Røthle, 2005, S. 14). Som ”den levde kroppen” opplevde Emilie denne episoden med hele seg (Bengtsson & Løkken, 2004, S. 563). Etter hvert når Emilie visste hva som kom til å skje når hun trykker på knappen ble hun varmere i trøya og uttrykte latter og smil.

Emilie viser en stor begrepsforståelse i møte med Eva. Eva gir henne en rekke instruksjoner, slik som ”klatre opp på stellebordet” eller ”trykk på denne pilen”. Emilie oppfatter og utfører det Eva gir henne beskjed om, noe som understreker hennes språklige kompetanse. Selv om hun enda ikke kan uttrykke seg verbalt språklig, så viser hun at hun forstår mye. Eva roste og satt ord på det Emilie gjorde og opplevde underveis. Gjennom å gjøre dette bekrefter hun Emilies uttrykk og setter ord på hennes inntrykk. Dette skaper en følelse av å bli forstått for Emilie, noe som er med å fremheve mestringsfølelsen (Fennefoss & Jansen, 2008, S. 25). Eva kommer med bekreftelser slik som: ”Du klarer jammen å klatre opp helt alene du Emilie! Så bra!”. Dette er med å danne barnet og påvirke selvpoppfattelsen. Eva roste Emilie for å klare å klatre opp på stellebordet selv. Dette var ikke den store utfordringen for Emilie, derav valgte Eva å gi henne en større utfordring med stellebordheisen. Eva gav Emilie utfordringer som var tilpasset henne, slik at hun ivaretok troen på seg selv (Løkken, 1996, S. 40).

4.2.3 Kunsten å gå

Fra praksisfeltet:

Det var fri lek inne på team – rommet, og barna lekte på gulvet. Eva og Anita (fagarbeidere) satt tilgjengelig nede på gulvet med barna lekende rundt seg. Mia (1,3 år) rullet rundt oppe på den tjukke blå madrassen, og akte frem til enden og satt seg ned. Anita satt med ryggen inntil veggen litt fremfor Mia. Mia reiste seg opp og sto

oppreist med støtte i tjukkassen som beina hvilte inntil. Anita klappet i hendene og rakte de frem mens hun oppmuntret Mia til å ta noen steg i hennes retning. Mia smilte og så på Anita. Eva satt og leste bok med et barn på fanget, da hun fikk øye på samsillet mellom Mia og Anita. ”Kom igjen, Mia! Du klarer det!”, sa Eva. Mia smilte bredt og tok ett, to, tre og fire steg i retning Anita før hun nådde hånden hennes og grep fatt i den. ”Hurra! Du fikk det til!”, sa Anita og gav Mia en klem.

Anita er tilstedeværende og sitter fremfor Mia og oppmuntrer henne hele veien. Når den tredje parten, Eva, kommer inn og gjør det samme støtter hun ekstra opp under Mias mestringsfølelse (Hendry & Kloep, 2003, S. 77). Dette resulterte i at Mia våget å ta stegene. Selvoppfatningen til Mia blir bygd opp etter hvert som de voksne gir henne tro på at hun kan mestre å ta stegene mot Anita (Hendry & Kloep, 2003, S. 65). Mia befinner seg i et trygt miljø med omsorgspersoner hun kjenner godt. Hun bruker kroppen som stemme og formidler gjennom den sin vilje og følelse (Haugen, Løkken & Röthle, 2005, S. 14). Kroppen er hennes språk, som hun formidler smil og intensjonene sine gjennom. Hun reiste seg opp og sto lent inntil tjukkassen mens hun hadde blikket på de voksne. Anita kunne valgt å overse Mias invitasjon til kontakt, men valgte i stedet å respondere. På grunn av hennes subjekt – subjekt relasjon med Mia, møtte Anita henne med respekt og anerkjennelse ved å oppmuntre og være vennlig.

4.2.4 Gleden ved håndvask

Fra praksisfeltet:

Knut (1,5 år) og Sigrid (1,5 år) gikk begge målrettet til vasken når de ankom badet. De klatret opp på hver sin krakk og strakk seg etter vannkranen. Torun (ped.leder) gikk raskt bort til dem for å brette opp armene deres før hun skrudde på vasken i en passelig vannstråle. Knut smilte til seg selv i speilet mens han kjente på vannet med hånden sin. Sigrid stakk også den ene hånden under strålen og kjente på vannet. Knut klatret ned fra krakken og gikk bort til papirdispenseren for å hente et papir som han tok med seg tilbake. Torun så bort på Knut og kremtet, ”Du trenger ikke å bløyte papiret Knut, det blir så mye søl”. Knut kikket bort på Torun før han forsiktig tok et steg nærmere vasken allikevel. Torun trillet stolen bort til han og strakk frem hånden sin mot han, ”jeg kan passe på papiret mens du vasker hendene dine”. Knut gav henne papiret, før han klatret opp på krakken og fortsatte å vaske hendene sine sammen med Sigrid. De

beveget hendene frem og tilbake under vannstrålen. Sigrid så på Knut i speilet og begynte å flire. Knut så opp og møtte blikket hennes, han lo han også. Slik fortsatte de å le sammen en stund mens de vasket hendene. Knut klatret ned fra krakken og gikk til papirdispenseren igjen. ”Er dere ferdig å vaske hendene?” spurte Torun, mens hun slo av vannkranen og gav Knut tilbake papiret sitt. Sigrid klatret også ned og hentet seg et papir. De tørket hendene sine sammen, og kastet papiret i søpla.

Torun er observant og følger med det barna gjør borte ved vasken. Hun forstår Knut sin intensjon når han går for å hente papir, og stopper han fra å gjøre det. Når Knut gir ifra seg papiret viser han at han forstår betydningen av det Torun sier. Han gjør som hun sier, og fortsetter vaskingen. Nok en gang, på andre forsøk, forstår Torun at Knut er på vei for å hente papir og velger å stoppe han ved å gå ut ifra at de er ferdig å vaske hender. Torun kjenner Knut og vet at han er glad i å leke med vann og papir. Knut og Sigrid har et fint samspill i vaskesekvensen hvor de utveksler blikk, hermer etter hverandre og flirer. Torun avbryter dette samspillet når hun avslutter stunden, og begrenser Knuts impulser ved å hindre han fra å hente papir. Det ville nok trolig blitt mye lek og sosialt samspill om Knut hadde lyktes i å hente papir.

4.3 Sosiale ferdigheter

4.3.1 Velkomst

Fra praksisfeltet:

Barna lekte inne på team - rommet da det banket på døren. Døren åpnet seg og Emilie (1,3 år) og mammaen tittet inn. Ida (1 år) kikket opp fra boken sin og smilte bredt når hun fikk øye på Emilie. Hun reiste seg og gikk raskt mot dem mens hun sa hei i en lystig tone. Emilie smilte bredt tilbake. Mammaen hilste hei til Ida og gav Emilie en klem før hun sa hadet og forlot rommet. Emilie krabbet bort til Ida, som holdt frem boken hun hadde lest i tidligere.

Ida viser en stor begeistring og glede når hun ser Emilie. Hun går bort i fra det hun leker med og retter all oppmerksomhet mot det som skjer ved døren. Emilie får en varm velkomst når Ida hilser og tar henne imot. Emilie gjengjelder gleden ved å smile og krabbe mot Ida. De viser et tidlig og gryende godt vennskap i deres handlinger. Mammaen til Emilie viser også respekt ovenfor jentene ved å hilse på Ida og gi Emilie en ordentlig avskjed. Begge jentene

blir sett og anerkjent av hverandre, noe som er med å bygge opp en god selvoppfatning. Georg Herbert Mead sier utviklingen av selvoppfattelse skjer gjennom måten andre betydningsfulle personer oppfatter meg på (Nordahl & Misund, 2006, S. 44). Slik sett kan vi si at barnets dannelsesprosess av "hvem jeg er" utvikles i møte mellom Ida og Emilie. De er betydningsfulle brikker i dannelsesprosessen av hverandres selvoppfattelse.

4.3.2 To venniners samspill

Fra praksisfeltet:

Det var ettermiddag og vi var samlet inne på et av team - rommene. Emilie (1,3 år) satt og leste i ei bok, mens Ida (1 år) ruslet rundt i rommet. Ida kikket bort på Emilie og gikk målrettet mot henne og tok tak i boken og prøvde å dra den til seg. Emilie rev den til seg med kraft mens hun sa med streng stemme "nei, nei!". Ida mistet taket og sto og så på Emilie. Etter noen sekunder tok Emilie og løftet boken opp på hodet og sa "hei, hei, hei!" i en lystig tone. Ida smilte nå og satt seg ned sammen med Emilie og fikk etter hvert boken også. De satt og kikket i den sammen en liten stund før Emilie reiste seg og gikk bort til en vippestol på gulvet like ved. Ida fulgte etter og satt seg ned ved siden av Emilie på stolen mens de gynget, smilte og pludret til hverandre. Emilie la hånden sin på ryggen til Ida mens hun så på henne og pludret i vei.

Begge jentene viser en klar intensjon og vilje ved å være trygg nok til å holde på det de har lyst på. Når Ida får lyst på boken til Emilie er hun ikke redd for å gå å prøve å ta den ifra henne. Noen barn ville kanskje ikke turt å protestere, men det gjorde Emilie. Hun finner seg ikke i at Ida kommer på denne måten og setter henne fint på plass med makt og stemme. Dette illustrerer godt tryggheten de begge har. De er tøffe nok til å gå for det de har lyst til, samt å si nei når det må til. Dette viser en god selvoppfattelse (Hendry & Kloep, 2003, S. 65). Når Emilie har fått boken sin i trygt behold og ser Idas reaksjon, klarer hun å snu om på stemningen. Dette får Ida umiddelbart i godt humør, og de er straks på samme side igjen. Jentene har et samhold og en tilhørighet seg imellom som er en del av barnehagens kultur og skaperverk. Småbarnsavdelinger bærer preg av toddlerkultur, hvor barna får utvide hverandres grenser (Løkken, 2004, S. 23).

Kapittel 5. Drøfting i lys av funn og teori

5.1 Om drøftingen

Jeg vil nå drøfte problemstillingen i lys av funn og teori. Det vil være en felles drøfting av de presenterte funnene. Fokuset vil være på hva jeg har oppdaget som interessant i praksisfortellingene ut i fra problemstillingen som er:

Hvordan kan det kompetente barnet uttrykke og oppleve mestring?

5.2 Hvordan oppleve mestring?

Hva ligger egentlig til grunn for at barn kan oppleve mestring? I praksisfortellingene blir vi introdusert for ulike situasjoner av mestring. Fortellingene peker på barnets kompetanse og evne til å være et selvstendig individ. Dette er et fellestrekk for alle seks fortellingene. Konteksten og situasjonene er ulike, men de representerer alle barn som opplever mestring. For å utvikle forståelse for hvordan barn kan oppleve mestring, velger jeg å plukke ut noen gjentakende faktorer jeg har oppdaget i funnene. For det første handler det i stor grad om voksenrollens tilrettelegging. Dette dreier seg om den voksnes bruk av tid og tilgjengelighet. En annen oppdagelse er barnets selvoppfattelse som relevant faktor å ta stilling til. Hvilke tanker barnet har om seg selv vil trolig være med å påvirke innsatsen og utfallet av mestring. Videre ønsker jeg å belyse fellesskapets effekt på mestringsfølelsen. Vi skal nå se nærmere på disse faktorene.

5.2.1 Voksenrollen

I praksisbarnehagen hvor funnene er hentet, praktiserte de ikke planlegging men etterarbeid. De mente barns medvirkning ble mer fremtredende dersom ettåringene fikk aktivt være med å legge opp sin egen dag. Derav tok de dagene som de kom, basert på barnegruppen og deres ønsker. Av den grunn syntes de ikke at det gjorde noe at lunsjen ble utsatt tretti minutter dersom barna koste seg ute. Innenfor rimelighetens grenser så de an barnas behov og situasjon. For noen vil dette være en problemfylt fremgangsmåte, ettersom vi har pauseavvikling, sovetid for barna, fruktmåltid og så videre. Det er nemlig mange ting som skal skje i løpet av en dag, noe som gjør at man ikke kan ta seg denne friheten.

I praksisfortellingene har mottoet "vi har hele dagen på oss" gått igjen som en rød tråd. Det

illustrerer effekten av å ta seg god tid og ikke stresse. Hvor sentral burde klokken være i barnehagen? Hvordan tid brukes i barnehagen er et viktig element for hvordan barn kan oppleve mestring. Det handler om voksenrollens prioriteringer og planlegging. Barnehagen skal være en pedagogisk arena, noe som innebærer planlegging og struktur. Noen praktiserer dette ved nøye detaljplaner. Barnehagehverdagen vil jeg tørre påstå kan være ganske hektisk, med mye på agendaen. Det er måltider, bleieskift, utetid, fri - lek og kanskje noen planlagte aktiviteter. Rutinene og tidsrammene skaper en trygghet og stabilitet i hverdagen, noe som er viktig for de yngste barna. Det er godt for både foreldrene og barna å vite sånn noenlunde hvordan en dag i barnehagen foregår. Sett ut ifra dette perspektivet er det fint å ha faste rutiner og klokkeslett å forholde seg til.

De voksne har stor innvirkning på innholdet i barns hverdag. Deres personlighet og pedagogiske grunnsyn vil ha stor betydning for hvordan tilretteleggingen for barna blir. Verdier, fagkunnskap, menneskesyn og holdning er førende redskap for hvordan voksenrollen opptrer i møte med barn. Dette vil være med å bestemme hvilke valg de voksne tar. På den andre siden er barns medvirkning noe som skal ta stor del i barnehagen, og som det derfor er grunn til å tro skulle gitt barna mer innflytelse (Bae, 2006, S. 8). Balansen mellom voksnes og barns bestemmelser kan være problematisk. Barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører dem i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 17). Når barn blir tatt på alvor og får medbestemme i sitt liv, vil nok mestring lettere finne sted. Dilemmaet er at det ofte legges planer og rutiner som må følges for dagen i barnehagen, noe som fører til at de voksne styrer mye. I hvor stor grad åpnes det da for at barn skal kunne si sin mening eller bringe innflytelse? Impulsivitet og fleksibilitet er i mine øyne viktige element å få inn i barnehagehverdagen. Jeg tror det kan ligge mye mestring gjemt i impulsivitet og spontane påfunn. Går man ut i fra denne tankegangen er det grunn til å tro at barns medvirkning gjennom hele hverdagen er av verdi. Men det er dermed ikke sagt at dette er lett eller gjennomførbart til enhver tid. Trolig må voksne tørre å slippe kontrollen for at medvirkning skal finne sted (Johannesen & Sandvik, 2008, S. 36-37). Å miste kontrollen kan sammenlignes med å slippe planene og åpne for barnas impulser.

Som nevnt har voksne en rekke gjøremål i løpet av en dag i barnehagen. Det er ting som skal ordnes, kollegaer som trenger hjelp eller planarbeid som skal gjøres. Uforutsette ting har også for vane å dukke opp. Disse faktorene er med på å begrense voksenrollens tilgjengelighet for barna. Hvis voksne er opptatt med noe annet og setter barna til side, er det lett at barna mister muligheten til gode mestringsopplevelser og dens mersmak (Nordahl & Misund, 2006, S. 48).

Emilie hadde kanskje aldri tatt de stegene der og da, hvis det ikke hadde vært for Anita og Eva som oppmuntret henne. Den voksnes tilgjengelighet og tilstedeværelse sammen med barna viste seg her å være en viktig faktor for å oppleve mestring. Voksenrollen er med å gi barna mulighetene til å kunne mestre, ved å tilrettelegge for det i hverdagen. I tillegg kan voksne sette ord på barnas inntrykk og opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 35). Ved å gjøre det, bekrefter de voksne at de ser barnet. Dette ser vi som en gjentakende faktor i praksisfortellingene slik som når Eva setter ord på Knuts følelser under måltidet. Askland (2006) sier at den anerkjennende væremåten er med på å utvikle barnets selvoppfattelse i positiv eller negativ retning ved å bekrefte eller avvise barnets uttrykk. Dette vil være med å utvikle barnets selvoppfattelse i positiv grad, noe som igjen vil påvirke tryggheten til å tørre å utfordre seg selv som kan lede til mestring (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 35). Ut i fra dette synet er det grunn til å tro at når voksne setter ord på barnas opplevelser bidrar det til mestring.

5.2.2 Selvoppfattelsen

Si hypotetisk sett at voksenrollen la alt til rette for at mestring skulle finne sted. Er dette da tilstrekkelig for at barnet skal kunne oppleve mestring? I praksisfortellingene har voksenrollen lagt til rette for barnets mestring, men det er barnet selv som må ta stegene. Dette krever initiativ og vilje fra barnets side. Hva slags forventninger barnet har til seg selv vil påvirke initiativet, engasjementet og utholdenheten i innsatsen med å lykkes (Nordahl & Misund, 2006. S 43). Det betyr at hvis et barn har en god selvoppfattelse har han eller henne en bedre sannsynlighet for å oppleve mestring (Hendry & Kloep, 2003, S. 65). Kan vi derfor si at selvoppfattelsen er en viktig del av mestringsfølelsen? Knut (1,5 år) klatret selv om tripprappstolen. Hvis Knut hadde hatt dårlig selvoppfattelse kunne dette begrenset han til tro at dette var en for vanskelig oppgave for han. I så tilfelle ville han kanskje ikke turt og prøvd. Ut ifra denne tankegangen er selvoppfattelsen et viktig element.

Men er det aktuelt å snakke om selvoppfattelse som en hindring for ettåringen? Noen mener nok at ettåringen ikke har fått tid til å utvikle et dårlig selvbilde enda. De yngste barna har en trygghet og dermed tilsynelatende en god selvoppfattelse i så ung alder. Den levde kroppen bærer med seg våre erfaringer (Bengtsson & Løkken, 2004, S. 563). Dette gjør alle kroppssubjekter unike og alle personligheter forskjellig. Ettersom alle har en forhistorie som gjør oss til den vi er, er det kanskje mulig for en ettåring å ha opplevelser som negativt har påvirket selvoppfattelsen. Det er for eksempel forskjell på et sjenert barn og et frempå barn.

Ofte er det slik at de som er mest på hugget oppnår mer ettersom de vet å komme seg fremover. Slik sett er det lett at de sjenerte barna forsvinner i bakgrunnen av andre barns rampelys. Ved å se de sjenerte barna og prøve å fremme deres stemme, kan man sette lyset mer på de. Hvis god selvoppfattelse kan føre til økt mestring, er dette noe som er verdt å strebe etter. Kompetente voksne kan være med å gi barn en positiv selvoppfattelse gjennom gode opplevelser slik vi ser skjer i praksisfortellingene (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 41). Det er ikke dermed sagt at sjenerte barn har dårlig selvoppfattelse, men det kan være sjenertheten begrenser muligheten deres til å prøve og oppleve mestring. Hendry & Kloep (2003) sier at selvoppfattelsen handler om troen og følelsen på å mestre det en står ovenfor. I et slikt tilfelle fikk barna i praksisfortellingene økt selvoppfattelse gjennom de opplevelsene de fikk. Georg Herbert Mead (2006) tror selvoppfattelsen utvikles gjennom kommunikasjon og lekeaktiviteter. Et lite barn som har opplevd mistillit kan utvikle skepsis til mennesker rundt seg, og dermed trenge en trygg og stabil voksen. Gjennom lek og sosial omgang kan selvoppfattelsen bli positivt oppbygd i møte med andre.

5.2.3 Fellesskapet

Ett av funnene mine er at ettåringen kan mestre mye hvis de er i ett miljø som legger til rette for det. Men hva er så "det rette" miljøet for mestring? I praksisbarnehagen skjedde det at en far ble overrasket når han så datteren sin klatre opp tripptrappstolen selv. Han kommenterte at hun ikke gjør dette hjemme. Dette peker på at barnehagen har et pedagogisk miljø hvor jevnaldrede er med å skape ett eget miljø og en kultur. Gjør barna hverandre bedre? Fellesskapet i barnehagen bidrar til at de yngste barna utvider sine grenser, ved å herme og gjenta hverandres handlinger blant annet (Løkken, 2004, S. 23). Barna skal også utvikle selvstendighet og trygghet til seg selv i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 34). Man må også passe på at det ikke blir for mye fokus på at barna skal mestre, lære, utvikle og bli best. Det skal ikke bli en presset situasjon for barna å leve opp til. Hvert menneske har sitt tempo og sin utvikling. Barna er dog kompetente individ som opplever mestring med jevnaldrede seg i mellom. Slik som Emilie og Ida som hadde et fint sosialt samspill hvor de bygde hverandre opp. Barn kan gi hverandre og seg selv mestringsopplevelser uavhengig av voksenrollen. Er relasjonene positive og basert på anerkjennelse, aksept og trygghet til omgivelsene vil mestring lettere finne sted (Nordahl & Misund, 2006, S. 56).

5.3 Hvordan uttrykke mestring?

Så hvordan kan barn uttrykke mestring? Ettersom jeg har fokus på ettåringen og det før - verbalspråklige stadiet, vil fokuset rettes mot de kroppslige uttrykkene. Basert på funnene skal jeg ta for meg hvordan de yngste barna uttrykker sin mestringsfølelse og opplevelse. Som nevnt har alle praksisfortellingene ulike kontekster og innhold, men funnene har også en del fellestrekk som jeg ønsker å belyse og ta tak i. Jeg vil først drøfte tematikken i barnet som kroppssubjekt for så kroppen som språk. Vi skal nå se nærmere på dette.

5.3.1 Kroppssubjektet

Løkken (2005) omtaler kroppssubjektet som den aktivt handlende menneskekroppen. Merleau – Ponty sier at menneskekroppen er dømt til mening ettersom bevissthet og tankeevne er rotfestet i kroppen (Haugen, Løkken & Röthle, 2005, S. 14). Kroppen er Knut sitt instrument og redskap når han bestiger tripptrappstolen, den levde kroppen som Merleau – Ponty kaller det (Bengtsson & Løkken, 2004, S. 563). I praksisfortellingene er det beskrevet ulike måter å mestre på med ulike måter å uttrykke det på. Et fellestrekk som går igjen i alle fortellingene er hvordan smilet kommer frem når barnet mestrer noe. Knut smilte da han besteg tripptrappstolen, Mia smilte da hun gikk til Anita, Emilie smilte da hun trykket på fjernkontrollen og heisen beveget seg, Knut og Sigrid smilte da de vasket fingrer, og Emilie og Ida smilte i velkomst situasjonen og i leken. Et fellestrekk er at mestringen tilsynelatende er lystbetont og et uttrykk for glede.

Ulikt ved praksisfortellingene er antall ganger de har opplevd mestringsfølelsen tidligere i samme situasjon. Etter hvert som man mestrer å klatre opp tripptrappstolen blir det mer og mer internalisert og etter hvert automatisert. Når dette skjer danner også det ekspressive uttrykket av etter hvert. For eksempel så jubler ikke en femåring over at han klarer å reise seg opp å gå eller springe. Dette har blitt en naturlig del av livet hans, som gjør at han har andre utfordringer som kan gi han mestringsfølelse. Det var tydelig for Emilie at det var første gangen hun trykte på fjernkontrollen til stellebordet. Blikket hennes fortalte oss det, ved at hun ble overrasket og kikket på Eva med store øyne. Med kroppen som anker i verden kjente Emilie heisen gå oppover med hele seg (Merleau – Ponty, 1962, S. 144). I persepsjonens fenomenologi skjer det en umiddelbar og direkte erfaring, hvor barnet mestrer med hele seg (Haugen, Løkken & Röthle, 2005, S. 14).

5.3.2 Kroppen som språk

Som vi kan se i praksisfortellingene er ettåringens språk hovedsaklig kroppen. Kroppen er som et instrument og redskap de uttrykker seg gjennom (Løkken, 2005, S. 24). For eksempel når Ida hilser Emilie velkommen. Hun slipper alt hun har i hendene, blikket er festet på Emilie samtidig som hun går mot henne. I denne fortellingen kommuniserer hun verbalt med å si hei i tillegg, men gjennom kroppsspråket kan vi observere hvor oppmerksomheten hennes er rettet. Gjennom følelsesuttrykk, mimikken og kroppsholdningen sin viser Ida sin intensjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 18). Grunnen til at jeg ønsker å rette fokus på dette er fordi det er svært viktig å kjenne til barns uttrykksformer og hvordan de aktivt bruker kroppen som språk. Kroppen er barnets første kommunikasjonsmiddel, ettersom de enda ikke har et verbalt språk. Voksenrollen skal dermed forstå barnet ut ifra dets gester, tonefall, kroppsbevegelse, ansiktsuttrykk, kroppsholdning, ord og følelsesuttrykk (Fennefoss & Jansen, 2008, S. 25-26). Når barna uttrykker mestring i praksisfortellingene, er de målrettet og engasjert. Latteren og smilene er nært knyttet opp til mestringsfølelsen ut i fra observasjonene, noe min erfaring også understreker.

Blikket til barna forteller mye om hvor fokuset deres er rettet, samt hvordan de har det, slik som i Emilies tilfelle på stallebordheisen. Johansson (2002) sier barn erfarer og uttrykker seg gjennom kroppen. Hun mener de erfarer og tolker omgivelsene sine, og uttrykker dette ut ifra hvordan barnet forstår det. Hennes tankegang kan vi trekke sammenligninger til hos persepsjonens fenomenologi som baseres på nettopp dette. En slik tankegang gjør at barns uttrykk burde tas på alvor, ettersom det er barnets personlige realitet de prøver å kommunisere. Voksne burde da aktivt lytte til barns uttrykk slik at de opplever at deres erfaringer gjelder (Bae, 2006, S. 13). Barns ønske om selvstendighet avhenger av de voksnes mottakelse. Juul omtaler barns trassalder som selvstendighetsalderen (Juul, 1996, S. 22). Denne tankegangen åpner for rom for mestring. Om bare omsorgspersonene ser på denne alderen som en ressurs hvor barnet kan utvikle seg og modne, tror jeg mye kan forandres. Å bli tatt på alvor av omgivelsene skaper tillitt og til seg selv om andre og virker motiverende (Kunnskapsdepartementet, 2011, S. 21). Fra andre ståsted er det en hektisk verden vi lever i hvor vi ikke har tid til å leve i barns tempo en hel hverdag. Løkken (2004) skriver om det kompetente barndomsbarnet, hvor hun understreker synet på det kompetente barnet. Ut i fra dette ser man på hva barnet mestrer og kan, hvilke ressurser barnet har (Løkken, 2004, S. 19). Ved å se på det kompetente barnets evne til å kommunisere med kroppen som språk, er det utrolig mye barn kan fortelle uten å bruke ord (Løkken, 2004, S. 41).

Kapittel 6. Avslutning

Fokuset har hele veien vært på det kompetente barnet, og hva de yngste barna mestrer.

Etter å ha observert og samlet inn datamaterialet har jeg innsett hvor mye ettåringen mestrer hvis de er i det rette miljøet som legger til rette for det. Spørsmålet ble videre hva som er det rette miljøet for barna. Voksenrollen har en viktig betydning for tilretteleggingen av et godt miljø i barnehagen, ettersom det er de voksne som sitter inne med definisjonsmakten.

Gjennom støttende og pedagogiske voksne som oppmuntrer barna, vil de lettere kunne finne det beste i seg selv og andre og opparbeide en selvstendighet. Hvordan voksenrollen velger å praktisere bruken av tid og tilgjengelighet i hverdagen kan være av stor betydning for hvordan barn kan oppleve mestring. Videre har vi sett at barns selvoppfattelse kan være med å påvirke innsatsen og viljen til å prøve å mestre ulike aktiviteter. Derav er det et viktig element å bygge opp tro og tillitt til egen prestasjon. Miljøet i barnehagen består av et felleskap. Man befinner seg i en sosial kontekst hvor man omgås jevnaldrende. Når man er i et slikt miljø observerer man og ser hvordan andre barn og voksne opptrer og gjør ting, og begynner selv å utforske og prøve. Slik sett kan man si at barna inspirerer hverandre. Barnehager skal bestå av et pedagogisk stabilt felleskap, noe som også vil påvirke miljøet barna befinner seg i. Dette betyr altså at når barn kommer sammen i en sosial organisasjon slik som barnehagen, vil fellesskapet være med å løfte hvert individ opp. Gjennom omgivelsene blir man motivert til å strekke seg og gå enda lengre. Ved å praktisere mottoet ”vi har hele dagen på oss”, klarte barnehagen å skape et stimulerende miljø hvor barnas mestringsfølelse sto i fokus.

Barns måte å uttrykke mestring på er i stor grad kroppslig betinget. Gjennom kroppssubjektet ser vi barnet som en kompleks helhet, som erfarer og opplever med hele seg. Ettåringen har stor kompetanse på å gjøre seg forstått og være tydelig gjennom kroppen som språk. Både voksne og andre barn forstår hverandres intensjoner og ønsker uten nødvendigvis å måtte sette ord på det. Et viktig funn av mestrings situasjonene er at de som fellestrekk er lystbetont og gledelig. Barna uttrykker dette blant annet gjennom smil, latter og blikkontakt.

Når vi snakker om å uttrykke mestring handler dette om barnets opptreden. Når vi skal se på hvordan barn kan oppleve mestring, må vi i større grad se på voksenrollen. Deres måte å bruke tiden, tilgjengeligheten og tilrettelegging som grunnlag for at barn kan oppleve mestring. Mestring kan utarte seg og skje på ulike måter. Det handler i stor grad om hva vi som voksne gjør for barna i hverdagen.

Bibliografi

- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2006). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*. I Bae, B. m.fl. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2004). *Maurice Merleau – Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet*. I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red.). (2004). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (1993). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). *Dilemmaer ved barns medvirkning*. I Bae, B. m.fl. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fennefoss, A. T. & Jansen K. E. (2008) *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). (2005). *Småbarnspedagogikk – fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hendry, L. & Kloep, M. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen, N. og N. Sandvik (2008): *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn: på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2005). *Det fenomenologiske. Toddleren som kroppssubjekt*. I Haugen, S., Løkken, G. & Röthle, M. (red.). (2005). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau – Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of Perception* (Colin Smith, overs.). London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Nordahl, A & Misund, S. S. (2006). *Jeg vil mestre! Mestringsopplevelser som basis for læring og utvikling*. Oslo: Sebu forlag.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. (5.ed). USA, Boston: Allyn & Bacon.

