

**Oppleving av meistring hjå småbarn**

Marlin Aa

Bacheloroppgåve

Dronning Mauds Minne Høgskole

Trondheim, April 2014

Emnenavn: Pedagogikk og småbarnspedagogikk

Emnekode: BACT-H004

Kandidatnr: 109

## **Innholdsliste**

<b>1. Innleiing</b>	s.2
1.1 Val av tema og problemstilling	s.2
1.2 Struktur og innhald i oppgåva	s.3
<b>2. Teori</b>	s.4
2.1 Meistring	s.4
2.2 Pedagojen si rolle i høve små barn sine meistringsopplevingar	s.5
2.3 Tryggleik	s.6
2.4 Sjølvkjensla til barnet	s.7
2.5 Anerkjening og definisjonsmakt hjå den vaksne	s.8
2.6 Utviklingsstøttande samspel	s.10
<b>3. Metode</b>	s.13
3.1 Kvalitativ metode	s.13
3.2 Observasjon	s.13
3.3 Metodekritikk	s.14
3.4 Ethiske omsyn	s.14
<b>4. Funn og drøfting</b>	s.16
4.1 Forskningsbarnehagen og funna mine	s.16
4.2 Observasjonane knytt til teori	s.16
4.3 Observasjon 1	s.16
4.4 Observasjon 2	s.18
4.5 Observasjon 3	s.21
4.6 Observasjon 4	s.23
<b>5. Oppsummering og avslutning</b>	s.26
5.1 Konkluderande oppsummering	s.26
5.2 Vegen vidare	s.27

## **Litteraturliste**

## **1. Innleiing**

### **1.1 Val av tema og problemstilling**

Gjennom tre år på DMMH, har vi fått innføring i mange spennande tema på ulike felt. I det siste har det vore mykje fokus på dei minste barna sin plass i barnehagen. Usikkerheit om det er riktig for dei minste å i det heile tatt vere i barnehagen har kome fram i lyset. For at barna skal få ein best mogleg start i barnehagen, og i livet generelt, meiner eg at det er viktig at personalet på småbarnsavdelingar kan faget sitt. Eg har på bakgrunn av dette valt småbarnspedagogikk som fordjuping dette siste året.

Når eg så skulle velje meg eit tema for bacheloroppgåva, gikk eg gjennom ein lang prosess der eg endra problemstillinga mi nærast eit utal gonger. Mange valde å skrive om tryggleik og tilknytning, som ein kanskje kan betrakte som nøkkelord i småbarnspedagogikken. Med base i dette, og i små barns utvikling, valde eg å sentrere oppgåva mi mot meistring.

I rammeplanen står det at Barnehagen sitt omsorg -og læremiljø skal fremje barns trivsel, livsglede, meistring og kjensle av eigenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordring ut frå eigne føresetnader og bidra til eit meningsfullt fellesskap med andre barn og vaksne(Kunnskapsdepartementet, 2011,s.23). Utifrå dette, kan ein tenke seg at det ligg eit stort ansvar på barnehagen si pedagogiske verksemd. Eg ville difor prøve å styrke kunnskapen min innanfor dette området, ved å fordjupe meg i korleis barnehagen kan legge til rette for barnet si oppleving av meistring, for nettopp å fremje trivselen, livsgleda og kjensla barnet har av eigenverd.

På bakgrunn av dette, vart problemstillinga følgjande:

«Korleis kan barnehagen vere ein ressurs for meistringsopplevingar hjå dei minste barna?»

Her vil eg presisere at med «dei minste barna», meiner eg barn som er i alderen eitt- og to år.

## 1.2 Struktur og innhald i oppgåva

Det fyrste eg vil legge fram, er eit teorikapittel. Her vil eg fremje faglitteratur som er relevant i høve meistring, samt ulike punkt som er sentrale i høve god tilrettelegging innanfor temaet.

Etter teoridelen kjem ein methodedel, der eg vil presentere kva metode eg har nytta, samt kvifor eg valde denne. Eg vil også vise til kritiske og etiske forhold kring bruken av denne metoden.

Eg vil deretter legge fram funn og drøfting i ein og same del. Dette vil eg gjere fordi det skal vere tydeleg for lesaren å sjå kva praksisforteljing som eg siktar til i drøftinga. I denne delen vil eg legge fram fire utdrag frå ulike observasjonar, og drøfte dei ei etter ei. Som avrunding, vil eg samle inntrykk frå alle praksisforteljingane under eitt, for å sjå om eg kjem fram til nokon særeigne trekk.

Til slutt vil eg gi ei oppsummering og avslutning på heile oppgåva. Her vil reflektere over kor vidt eg har klart å svare på problemstillinga, samt fremje nokre punkt i høve vegen vidare.

## 2. Teori

Her vil eg presentere fagleg teori som eg tykkjer er relevant i høve oppgåvetema, problemstillinga og funna mine. Denne teorien vil saman med funna mine skape grunnlaget for drøftinga som eg kjem til seinare i oppgåva. Eg legg fram konkrete syn og teoriar om meistring, tryggleik, sjølvkjensla til barnet, anerkjening og definisjonsmakta til den vaksne, samt utviklingsstøttande samspel.

### 2.1 Meistring

I temahefte om dei minste barna i barnehagen, fremjar Sandvik at vi alle har førestillingar om barn under tre år. Kva vi trur at dei meistrar, kva vi tenker at dei bør kunne meistre, samt kva vi tenker at dei ikkje meistrar er blant desse førestillingane. Korleis vi pratar og tenkjer om småbarna, kva vi lyftar fram og kva vi held skjult, er med på å skape barna. Sandvik slår fast at alle barn ser ut til å ha ei vilje, lyst, mot og kraft til å forstå, rette seg til og forhandle med den verda og det livet dei er ein del av (Sandvik 2006 s.10) Ho viser til rammeplanen som understrekar at barn lærer av alt dei opplever og erfarer på ulike områder. Gode relasjonar og venskap er ein føresetnad for god læring, og opplevinga av meistring og glede (Kunnskapsdepartementet 2011, s.33)

For at barn skal få oppleve glede og meistring, understrekar Haugen (2012) at barnehagen må legge til rette for eit miljø som er rikt på respekt, anerkjening, likeverd og gjensidigheit. Med andre ord, treng barn å bli møtt og støtta på ein måte som gjer at dei opplever mening og meistring. (s.40). Vidare trekk Haugen fram at barn lærer gjennom korleis dei vaksne handlar, og gjennom deira veremåtar. Ved å skape rom, tid og rammer for gode opplevingar og utforsking hjå barna, kan dei vaksne sette barna sine sansingar i fokus. På denne måten vil små barn få oppleve seg sjølv som kompetente og likeverdige menneske med evna til å meistre (Haugen, Løkken og Røthle 2012, s.41)

Det fins mange teoriar kring menneskeleg utvikling, og eg vil nytte meistringsmodellen til Kloep og Hendry (2010) for å få ei større forståing for temaet. Desse har nemleg laga ein utviklingsøkologisk modell, inspirert av ulike tradisjonelle og moderne utviklingsteoriar. Modellen tar for seg livsløpet til individet, og viser korleis ulike utfordringar, ressursar, og risikoar kan ha innverknad på barnet si utvikling og meistring i livet. Kjerna i denne modellen

ligg i at vi som individ har kvar våre unike ressursar og våre egne unike sanseerfaringar. Kloep og Hendry hevdar at møtet mellom individet og omgjevnadane- både dei fysiske og dei menneskelege-står sentralt. Dei er og samde om at utvikling er eit livslangt prosjekt, og at ein sjølv spelar hovudrolla i sitt eige liv. Dei poengterar at ein stadig møter overgangar i livet som fører til nye utfordringar, og understrekar samanhengar mellom kva ressursar ein har for å møte desse, om ein vil meistre utfordringane desse inneheld, eller om ein vert utsett for alvorlege risiko i møtet med desse utfordringane. Dei hevdar også at støtte og oppmuntring er ein sentral faktor for opplevinga av meistring(Kloep og Hendry,2010, kap. 3).

## **2.2 Pedagoen si rolle i høve små barn sine meistringsopplevingar**

Dagleglivet i barnehagen skal vere prega av samvær som inneber at personalet lyttar, støttar og utfordrar barn. Den skal fremje positive handlingar. Personalet må medverke til at kvart enkelt barn sin individualitet og behov for sjølvutfolding kan skje i tryggleik og innanfor fellesskapet sine normer og reglar(Kunnskapsdepartementet 2011,s.23).

Gunnestad(2011) hevdar at stillasbygging vert viktig i det praktiske arbeidet. Oppgåva til førskulelæraren er å gi oppgåver og sørge for at barna får opplevingar med å lykkast. Det handlar om å hjelpe barnet til å komme i gang, det kan vere tilrettelegging av miljøet slik at barnet får nok tid og ro, eller det kan vere hjelp, slik at barnet får fullføre og oppnå resultat. Å gi nok støtte undervegs til at barnet opplever meistring, men ikkje så mykje at barnet opplever at det er førskulelæraren som får det til(Gunnestad i Sjøvik, 2011,s.314)

Moe og Valseth(2011)fremjar at den viktigaste rammefaktoren for meistring, er haldninga til personalet. Dei hevdar at barn veks mest ved at ein har fokus på moglegheitane deira, framfor begrensningane(Moe og Valset i Sjøvik,2011,s.346)

Haugen(2012) seier at å vere pedagog og omsorgsgivar handlar om å vere eit levande selskap til barnet. Ein må prøve å spele på lag saman med småbarna, og skape ein kvardag der dei minste opplever å få støtte i sjølvforvaltninga si. Dette kan vere ei ufordring. Dersom små barn opplever at dei vaksne styrar og ordnar opp, framfor å gi barna støtte slik at dei får oppleve å meistre og å medverke, får ikkje barna moglegheit til å styrke evna si til sjølvforvaltning. For å forstå perspektivet til barn, deira kroppslege veremåte, signala, ytringane, og dei emosjonelle gestane hjå barna, må ein utvikle seg som omsorgsgivar og pedagog. Grunnhaldninga, det kjenslemessige engasjementet, kunnskapar og erfaringar hjå

den vaksne vil vere avgjerande for barns opplevingar og erfaringar som enkeltindivid og som gruppe. Det handlar om å skjerpe interessa, viljen, og innsikta til å sjå og forstå desse elementa. Ein må også utvikle evna og kjenne glede ved å vere deltakar og støttespelar i prosjekta til barna. Dei vaksne må altså sjå små barn sine potensial, kompetanse, og behov for at desse skal få oppleve meistring og glede over livet. Ein må samhandle med barna slik at dei opplever seg sjølve som verdfulle. Dei må også få kjenne at intensjonane deira vert sett, lytta til og respektert, at følelsane deira vert delt, og at dei får hjelp til å finne ut og klare det dei ynskjer(Haugen, Løkken og Røthle, 2012,s.59).

### 2.3 Tryggleik

Kloep og Hendry(2010) viser til Erikson(1959), som hevdar at den fyrste og viktigaste oppgåva for å fremje utviklinga hjå mennesket er å skape tillit og tru på at ein kan stole på omgjevnadane. På same måte har fleire forskarar, til dømes Ainsworth(1979) og Bowlby(1969) retta søkjelyset mot viktigheita av å utvikle tillit og kjensla av trygg tilknytning til ein omsorgsperson i dei fyrste barneåra. Dei trekk også fram Maslow(1970) som betraktar tryggleikskjensla som ei av dei grunnleggjande behova som må bli tilfredsstilt før sjølvrealiseringa kan skje. Vidare understrekar Kloep og Hendry at sjølv om det i terminologien kan variere, så er det eit felles element som stadig dukkar opp i dei fleste psykologiske teoriar. Dette er tryggleiken, eller dei skadelege verknadane av angst og gjentekne nederlag, som er heilt avgjerande for korleis ein meistrar utviklingsoppgåver(s.79). Tryggleiken vert oppfatta både som grunnlinja og resultatet av ei rekke ressursar som barnet har for å meistre utfordringar. Dess fleire ressursar ein sansar at ein har, dess sterkare kjensle av tryggleik får ein, og dess meir sannsynleg er det at ein vil gå laus på ei utfordring og lykkast med den. Det er slik ein også tilfører fleire ressursar i ressurssystemet(Kloep og Hendry,2010 s.77).

Evna ein har til å lære, kan påverkast av angst, og angst kan føre til negative resultat. På den andre sida derimot, kan trygge omgjevnader stimulere oss til å gå laus på nye, krevjande oppgåver, på ein litt dristigare måte. Det fins genetiske forskjellar frå fødselen av når det kjem til kva grad individet reagera på omverda med angst. Medan enkelte menneske mislikar endring, er andre opne for nye erfaringar. Hendry og Kloep(2010) hevdar at det som forårsakar kjensla av angst eller tryggleik, er tilpasninga mellom oppgåver og ressursar. Dersom ressurssystemet vert oppfatta som godt nok for å løyse ei bestemt utfordring, vil det

fremje kjensla av tryggleik og det å strekke til. Kjensla av å vere utrygg dukkar derimot opp med det same ressursnivået i systemet vert for lavt i høve det som oppgåva krev. Når dugleiksnivået passar til utfordringa i oppgåva, kan det føre til kjensla av flyt. Her fremjar Kloep og Hendry sosialpsykologen Csikszentmihaly(1975). Han betraktar flytsona som ein tilstand der ein vert så oppslukt av ein aktivitet, at ein gløymer tid og rom (Kloep og Hendry,2010,s.78-79).

Haugen(2013) hevdar at opplevingar og erfaringar som hjelp barnet til å finne indre ro, vil sitte i kroppen, og utvikle seg gjennom heile livet. Når små barn opplever eit miljø med dei vaksne som ein trygg base, vil dei kunne bruke energien til utforsking og leik, både åleine og saman med andre. I barnehagen skal ein bruke tida saman med barn på ein måte som gjer at dei opplever indre ro og vel, meistring og glede over livet (Haugen, Løkken og Røthle, 2013,s.45).

#### **2.4 Sjølvkjensla til barnet**

Haugen(2013) fremjar at barn si livsverd vil vere nært knytt til barnet si kroppslege og sansemessige oppleving av seg sjølv. Sjølvbildet spring ut i frå den kunnskapen og opplevinga barnet har av seg sjølv, og vil vere ei avspegling av dei erfaringane som barnet har opplevd i samspel med andre menneske. Det kjenslemessige engasjementet som barn opplever i relasjonar med nære vaksne står sentralt her. Haugen viser til at desse relasjonserfaringane skapar den underliggande strukturen som vil styre oppfatningane og forventningane som barn har til seg sjølv, til måten barnet oppfører seg på, og til andre menneske. For barnet si oppleving av meistring, er det avgjerande at barnet vert kjenslemessig spegla på måtar som gir det oppleving av å vere eit verdfullt, kompetent og akseptert menneske. Haugen viser til Jesper Juul(1996), som beskriv slike opplevingar som byggesteinane for den sunne sjølvkjensla. «Eg er i orden og har verdi, berre fordi eg er» er her eit viktig sitat ( s.41-42) Sjølvkjensla er sjølve grunntona i den psykologiske eksistensen vår, og Haugen fremjar det faktum at det kvar enkelt av oss må leve med heile livet, er oss sjølve. Utifrå dette perspektivet kan vi forstå at det vert ei utfordring å skape ein kvardag i barnehagen der små barn trivs med og i seg sjølv i samhandling og samvær med barn og vaksne (Haugen,2012 s.42).



Lillemyr(2011) fremjar at barnet må få oppleve at livet i barnehagen er forutsigbart og gir spenning, at aktivitetane gir mening, at dei er interessante og at dei engasjerer. Barn må få føle at dei høyrer til i barnehagen og i gruppa. Dei må også føle at dei vert tekne på alvor ut frå det dei kan, og det dei er. Det handlar altså om å skape ei heilheit for barnet ut frå barnet sitt perspektiv. (Lillemyr 2011,s.109-110).

Berg og Kippe(2007) fremjar Merleau-Ponty(1994) som meiner at barnet forsøker å forstå seg sjølv og verda omkring, gjennom kroppsleg rørsle. Barna har ein merksam kropp, som kan gi uttrykk for meningsfulle handlingar. Når barna vert klar over korleis kroppen bevegar seg, samt lærer å styre rørslene, kan det gi sjølvtilitt. Det kan også gi ei kjensle av tryggleik å vite at dei meistrar noko. Barn som utviklar eit positivt forhold til eigen kropp, vil ofte gjennom ulike former for fysisk aktivitet, utnytte moglegheitane til å oppleve, sanse og erfare. Desse barna kan få ei breiare erfaring med tanke på å forstå seg sjølv, omgjevnadane og andre menneske, enn dei som er utrygge i høve kroppen sin. Når barna opplever omverda positivt gjennom sansesystemet sitt, kan dei få fleire erfaringar som igjen vekker nysgjerrigheita, og vilja til å utforske verda.(Berg og Kippe 2007,s.72)

## **2.5 Anerkjennning og definisjonsmakt hjå den vaksne**

I rammeplanen står det at personalet skal legge vekt på ein anerkjennande veremåte i høve barns læring. Støtte og utfordring gjennom varierte opplevingar, kunnskap og material kan fremje denne læringa. Tidlege erfaringar og opplevingar påverkar sjølvoppfatninga. Difor vert handlingane og haldningane til personalet i møte med barn sine læringserfaringar avgjerande (kunnskapsdepartementet 2011,s.33).

Anerkjennning er eit omgrep som vert knytt til Berit Bae(1996) sin relasjonsteori.

Anerkjennning spring ut av ei grunnleggande haldning av respekt og likeverd. Å vere i ein anerkjennande relasjon inneber å oppleve sjølvtilitt, sjølvstende, toleranse og medmenneskeleg respekt. Ein skal ikkje bruke anerkjennning som ein teknikk eller metode for å oppnå visse ting, sidan kommunikasjonen då vil bli prega av ei form for kontroll frå den vaksne si side. Men det er altså snakk om ei grunnleggande haldning som har samanheng med verdiar som er integrert i heile personlegdomen (s.148). Bae fremjar forståing og innleving som viktige faktorar i perspektivet om anerkjennning. Dette inneber å få tak i meininga og intensjonen ut frå perspektivet til det enkelte barnet. Vi må gå ut i frå at handlingar som for

oss kan verke betydningslause, kan ha ei eller annan meining for barn. For å forstå andre ut frå egne føresetningar, fremjar Bae også lytting som ein viktig eigenskap. Å lytte vil seie å vere open for den andre, og å høyre meir enn orda. For å lytte må ein gi avkall på å kontrollere den andre, og vere observant på metakommunikative signal(s.150). Basert på forståing og lytting, kan bekreftande kommunikasjon gi barnet rett til eiga oppleving, egne tankar og egne kjensler. Når den vaksne formidlar verbalt og nonverbalt at ho forstår kva barnet er opptatt av, kan dette skape trygghet for barnet. Dette gjer barnet fri til å handle, føle og tenke ut frå seg sjølv. Bae beskriv dette som «å gi kraft til den andres opplevelse» (s.152).

Å bekrefte er ikkje synonymt med å gi umiddelbar tilfredsstilling, positiv feedback eller ros. Ofte vert merksemda til den vaksne dregen mot det ho ser på som riktig. Ein slik vurderande kommunikasjon understrekar maktposisjonen til den vaksne og underminerar den sjølvstendige definisjonen som barnet har av si eiga handling. Framfor å møte barn sine apellar om bekrefting ved å gjenta eller spegle utsagna deira, kan pedagogar lett komme til å gi vurderande kommentarar (Bae 1996 s.153).

Små barn er spesielt avhengige av omsorgsfulle vaksne. Dette gir dei vaksne definisjonsmakt. Å vere klar over korleis denne definisjonsmakta brukast eller misbrukast vert viktig i høve barnet si sjølvutvikling. Bae(1996) hevdar at dersom barn vert betrakta som noko dei ikkje er, eller vert definert utan å få hjelp til å reflektere og forholde seg til egne opplevingar, kan dei bli gjentakande og lukka i samspelet sitt med omgjevnadane (s.133). Måten dei vaksne svarar på kommunikasjonen frå barn, korleis dei set ord på deira handlingar og opplevingar, kva dei reagerar på og ikkje, vert viktig i høve opplevinga barnet får av seg sjølv. Denne maktposisjonen kan nyttast på ein måte som fremjar sjølvstendet, trua på seg sjølv, respekt for seg sjølv og andre hjå barnet. Små barn er meir prisgitt dei vaksne omsorgspersonane dei har rundt seg, og det er difor svært viktig å vere klar over at definisjonsmakta kan misbrukast, og jobbe bevisst for å motverke dette(Bae 1996,s. 147).

Bae(1996) meiner at sjølvrefleksjon har betydning for evna til både å bekrefte og forstå barns opplevelsesverd. Ved å vere reflektert over egne haldningar og handlingar, klarar ein å skilje mellom det som foregår i ein sjølv og i andre(s.158). Ved å praktisere ei anerkjennande haldning vil barn få gode opplevingar. Relasjonar som ikkje er anerkjennande derimot, vil skape føresetnader for tilbaketrekking, motstand, og at barnet får negative opplevingar av seg sjølv i læringssituasjonar. Kanskje det under overflata samlar seg tvil, passivitet og motstand, medan barnet på overflata tilpassar handlinga si på overflata for å tilfredsstille

pedagogen. Utan ei anerkjennande haldning, kan barnet bli usjølvstendig, få liten sjølvtilitt og få mindre respekt for både egne og andre sine tankar og kjensler (Bae,1996 s.165).

I samspelet kan den vaksne avspore barnet ved å ikkje feste seg ved dei opplevingsmessige signala som barnet gir, men fokusere på det saklege innhaldet i hendinga. Altså at den vaksne har fokuset ein annan stad enn hjå barnet(Sandvik,2006 s.18). All læring i praksis føregår innanfor relasjonar. Kva som kjenneteikner samspelet i den praktiske kvardagen i barnehagen, er avgjerande for kva barn lærer –både om seg sjølv, kunnskapsområder og andre menneske. Når barnet møter forståing og bekreft, får det sjans til å trekke positive konklusjonar om sitt eige verd, samstundes som det vert meir mottakeleg til å lære(Bae,1996 s.164).

## **2.6 Utviklingsstøttande samspel**

Lillemyr(2011) fremjar ein amerikansk forskar innanfor motivasjonsfeltet; Susan Harter(1978). Harter rettar merksemda mot den verknaden det har for barns utvikling at det føler seg kompetent til å klare utfordringar som det møter i miljøet. Det sosiale samspelet med andre spelar her ei viktig rolle(s.211). Lillemyr hevdar at barnet lærer seg sjølv å kjenne gjennom leiken, og utviklar her tillit og respekt i høve seg sjølv og kva det er i stand til å meistre av utfordringar. Dermed utviklar det også kompetanse kjensle på ulike felt(Lillemyr 2011,s.33).

I høve tumleleiken til toddlerane er det først og fremst barna som er på bana, medan dei vaksne er til stades på sidelina med eit merksamt blikk. Ein småbarnspedagogikk som hovudsakleg er opptatt av det som føregår mellom vaksne og barn, vil Løkken karakterisere som ein halv pedagogikk. Det er fyrst når barnehagepersonalet merksemd like naturleg er retta mot det som føregår mellom dei toddlande kroppssubjekta, at småbarnspedagogikken vert heil(Løkken 2012,s.38).

Solheim(2013) seier at via det konkrete samspelet kan den vaksne ta ansvar og støtte når barna treng det, og gi rom for at barnet kan få utfalde seg og meistre der det viser til det. Barn trivs best i relasjonar der dei vert oppfatta og behandla som sjølvstendige personar, som aktivt kan vere medskapande i relasjonane sine frå byrjinga av. Å gi utviklingsstøtte til barn, handlar difor om å respektere og stille krav til barnet si sjølvstende på områder som barnet meistrar. Å derimot ta ansvar eller gi støtte på områder der barn sjølv vil prøve ut og meistre, vil signalisere mangel på respekt for evnene og grensene barna har sjølv. Utviklingsstøttande

samspel handlar altså om å gi barnet utfordringar som er høvelege, samt hjelp til meistring slik at barnet vert meir sjølvstendig. Solheim fremjar det Vygotsky(1995) kallar den «nære utviklingssona». Utfordringar som er nye for barnet, bør ligge innanfor denne. Denne sona vil seie det området som barnet kan meistre i samarbeid med vaksne eller meir kompetente barn. Dette handlar om at utviklingspotensialet til barnet vil kome til uttrykk når det får støtte frå ein som meistrar betre, eller er meir kompetent. Med andre ord kan barnet bli større enn seg sjølv med hjelp frå den vaksne(s.113)

For omsorgsgivaren er det like viktig å beskytte barnet mot utfordringar, krav og ansvar som overstigar det barnet har ressursar til å klare, som å gi utfordringar. Dersom ein er uoppmerksom, overser og ikkje reagerar på behova barnet har for hjelp og støtte, vil dette vere eit uttrykk for at ein ikkje ser barnet og dei utviklingsmoglegheitane som ligg i samspelet (Solheim i Kvello 2013,s.113).

Når det er snakk om å støtte eller distrahere den sosiale omgangen blant barna, fremjer Løkken(2012) at den sensitive vaksne veit når han eller ho skal trekke seg attende og la barna halde fram utan støtte. Ho viser til Vincze(1971) i høve dei grunnleggande føresetnadane for å arbeide pedagogisk med toddlerar. Vincze poengterar eit leikeareal med god plass, slik at barna kan bevege seg fritt utan unødvendig innblanding av vaksne. Ho understrekar også viktigheita av sterke og varme relasjonar mellom barna og dei vaksne, stabiliteten i barnegruppa, og at barna var godt kjende. Løkken seier at dei fleste toddlerstudiar viser semje om at ein vaksen som er oppmerksom og interessert, men ikkje-dirigerande er ein viktig faktor for at barn skal få utfalde seg saman. (s.150). Ein pedagog som legg for mykje vekt på stillasbygging rundt eit barn, kan stå i fare for å gjere barnet for avhengig av den vaksne, og å distrahere det frå verdfull interaksjon med andre barn (Løkken,2012,s.151)

Berg og Kippe(2007) fremjar at fysiske og motoriske dugleikar er viktige som inngangsbillett til sosiale relasjonar. Meistring av kroppen i høve krav frå omgjevnadane aukar den sosiale statusen, og betra moglegheita for ei positiv sosial utvikling. Når vi ser kva skapande potensiale kroppen har, er det naudsynt at høva vert lagt til rette for nettopp denne(s.67). Det er også viktig at vi set opplevingane, rørslegleda, og trivselen til barnet i sentrum. Miljøet må tilretteleggast slik at barna får god anledning til å utforske kroppen sin moglegheit for rørsle, til dømes å krype, åle, rulle, hoppe og springe rundt. Med å legge ut utstyr, til dømes madrassar og puter, kan rørslemiljøet bli meir spennande(s.68). Barn ynskjer kontakt med andre barn, og dei held ut lenger i leiken når dei er fleire saman. Dei slår seg laus og

involverar seg kjenslemessig meir intenst og på ein annan måte enn det vaksne kan gjere når dei er saman med barn. Framfor å danse med ein vaksen, kan barna danse saman. Dei kan også oppmuntre kvarandre til aktivitet, til dømes dersom eit barn hoppar, kan dei andre barna gjere det same. Dette er eit samspel der barna gjer det same, og eit uttrykk for imitativt samspel (Berg og Kippe 2007,s.66-67).

### **3. Metode**

I dette kapitlet vil eg presentere metoden eg har valt, samt vise til litt teori for å gjere greie for denne. I tillegg vil eg trekke fram nokre viktige punkt knytt til metodekritikk. Eg vil også reflektere over nokon etiske perspektiv i høve arbeidet med denne oppgåva.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Metoden eg har valt å nytte i denne bacheloroppgåva, kallast kvalitativ metode. Denne metoden vert nytta for å fange opp meiningar og opplevingar som ikkje kan målast eller talfestast (Dalland, 2013, s. 112). Kvalitative metodar vert nytta for å forstå, framfor å forklare eit fenomen (Løkken og Søbstad, 2006 s. 30). Ved å nytte denne metoden kunne eg finne fram til eigenskapar og karakteristiske trekk ved handlingane til dei vaksne, og ved uttrykka til barna i høve meistring.

#### **3.2 Observasjon**

Når eg skulle velje metode, prøvde eg å sjå for meg kva som var ein ideell framgangsmåte, samt kva som kunne gjennomførast praktisk sett. Eg fant fort ut at observasjon ville vere eit aktuelt reiskap som var tidsmessig realistisk i høve problemstillinga mi.

Observasjon kan fortelje oss kva folk gjer, i handling og samhandling, noko som kan vere ulikt frå kva folk seier at dei gjer (Halvorsen 1996, i Dalland 2013 s. 186). Observasjon gir oss altså moglegheita til å sjå med eigne auger korleis menneske opptre i høve kvarandre, og i høve miljøet. Det er grunna nettopp dette at eg valde observasjon som metode. Her ville eg få eit naturleg bilete av situasjonar som oppstår i barnehagen. Ikkje berre mål for korleis verksemda ville ha det, men korleis det gikk føre seg i realiteten.

Dess betre forskaren beherskar metoden, dess betre vert resultatet (Dalland 2013, s. 114). Dette var også ein sentral grunn for at eg valde observasjon som metode. Som førskulelærer er det naudsynt å ha kunnskap om, og erfaring med mange og varierte observasjonsmetodar som kan gi grunnlag for pedagogiske innsatsar som sikrar det enkelte barn ein oppvekst med optimale høver for positiv utvikling (Askland 2011, s. 170). Sidan fyrste klasse på DMMH, har vi øva oss på observere, og gjort forsøk på å trene opp evna til å sjå. Eg skal ikkje kalle meg noko ekspert på området, men føler at eg har meir å stille med gjennom å bruke observasjon, framfor andre metodar som ikkje har erfaringar med. Dessutan vert det gunstig å

ha eit godt grep om denne metoden i framtidig arbeid, då observasjon vert eit viktig middel i høve dokumentasjonsarbeid i barnehagen.

### **3.3 Metodekritikk**

Kvalitative metodar som observasjon vil ofte pregast av forskaren sin personlegdom (Dalland, 2013, s.114). Ved å nytte observasjon som metode, vart eg sjølv instrumentet, og eg skal ikkje legge skjul på det faktum at eg truleg har influert arbeidet på fleire måtar. Det er mine auger som ser, og mine øyrer som høyrer. All informasjon passerar gjennom meg som utførar undersøkinga. Det er altså gjennom mitt temperament at det eg har sett eller høyrte, blir valt som data. Utvala påverkast av personlegdomen min, og verkar vidare inn på korleis eg i neste omgang tolkar og arbeidar med oppgåva vidare. Før eg byrja undersøkinga, hadde eg allereie førestillingar om fenomenet, og kanskje også om kva eg trudde at eg ville finne ut. Eg starta altså ikkje med blanke ark, men hadde ein grunntanke som utgjorde startpunktet for oppgåva. Grunnsynet mitt i denne samanhengen dreiar seg om at dei minste barna er kompetente med ei vilje og interesse for å delta, meistre og skape meining. Medan personalet og barnehagen er ein grunnleggande kontekst for å legge til rette for dette. Barnehagen eg utførte observasjonane i, var òg ein kjent stad. Eg starta såleis ikkje med friske auger, men hadde også her forkunnskap om personalet og barna.

Eg forsøkte å møte opp utan føresetningar, men at eg allereie hadde tankar rundt temaet var ikkje til å unngå. I tillegg vart kanskje dei første inntrykka eg fekk rundt hendingane forsterka i forholda. Mine tolkingar og kva eg vurderer som relevant og viktig vart nok avgjerande for korleis oppgåva utarta seg vidare. Det er også mine analysar og tolkingar som saman med fagleg teori vert grunnlag for drøfting. Eg vil likevel understreke at eg var bevisst dette under heile prosessen, og har framstilt observasjonane så rett som mogleg utan å dra med mine sansingar. Eg har også prøvd å reflektere over min ståstad og moglegheit til å påverke situasjon og materiale.

### **3.4 Ethiske omsyn**

Når ein forskar kring menneske er det fleire etiske perspektiv å ta omsyn til. I planleggingsfasen prøvde eg å danne meg eit indre bilete av den ferdige oppgåva. Eg kom då fram til at det hovudsakleg var eg sjølv som ville få mest igjen for arbeidet, ved at eg fekk bygd opp ein fagleg kompetanse kring meistring. Sidan eg gjennomførte observasjonane i praksisbarnehagen, hadde eg på førehand fått opplysningar om barn og personale som var

både sensitive og fortrulege. Disse opplysningane er beskytta gjennom taushetsplikt og anonymisering. Eg har nytta fiktive namn i observasjonane, og skriv alder framfor fødselsdato. Materialet som eg hadde kring observasjonane vart halde utilgjengelig for andre enn meg sjølv, og det vart makulert kort tid etter at eg fekk finskrive forteljingane slik eg ville framstille dei i denne oppgåva.



## **4. Funn og drøfting**

### **4.1 Forskingsbarnehagen og funna mine**

Barnehagen som eg hadde praksis i, var ein basebarnehage med tre avdelingar. Eg var plassert på avdelinga for dei minste, der barna var mellom 10 månader til 3 år gamle. Alle observasjonane mine er gjennomført på denne avdelinga. Både dei vaksne og barna visste difor kven eg var, men ikkje kva eg var ute etter å observere. Dei vaksne visste at eg ville vere ikkje-deltakande medan eg observerte, og respekterte dette. Hendingane som eg framstiller, er situasjonar der heller ikkje barna rettar seg mot meg.

### **4.2 Observasjonane knytt til teori**

Under denne delen vil eg ta for meg dei ulike funna mine, og drøfte dei i høve relevant teori. Eg vil fremje fire utdrag frå situasjonar som eg observerte. Eg vil presentere ei praksisforteljing om gangen, og spisse den mot perspektiv som eg ser på som sentrale i høve hendinga. Når det kjem til toddlerane sin tumleleik, fremjar Haugen at det først og fremst er barna som er på bana, medan dei vaksne er til stades på sidelinja med eit oppmerksamt blikk. Ein småbarnspedagogikk som hovudsakleg omhandlar det som føregår mellom vaksne og barn, karakteriserar ho som halv pedagogikk. Når personalet si merksemd like naturleg vert retta mot det som går føre seg mellom toddlande kroppssubjekt, vert småbarnspedagogikken heil (Haugen, Løkken og Røthle, 2012, s.38). Eg vil difor fremje barns samspel som ein viktig del, like naturleg som eg vil trekke fram tryggleik, anerkjening, definisjonsmakta, og den generelt aktive rolla som dei vaksne har i høve barns mestring. I tillegg vert barns sjølvstende og sjølvbilete eit viktig perspektiv som eg vil vise til i denne drøftingsdelen. Til slutt vil eg gi ei oppsummering med eit samla inntrykk av observasjonane, samt fremje nokre punkt i høve vegen vidare.

### **4.3 Observasjon 1**

*Mads (2 år) står ute i snøen og ser opp mot Lise (3år), som klatrar opp ein bakke rett ved. Pedagogen Grete står nokre meter i frå og fylgjer med på desse to. Når Lise når toppen,*

*kastar ho litt snø på Mads og han ler veldig. Han krabbar opp i mot ho, men sklir ned igjen. Han gjentek dette nokre gonger utan å komme seg til toppen. Han brukar lang tid og mykje krefter, men er blid når han sklir ned. Siste gang landar han på rumpa i enden av bakken, og kavar veldig for å komme seg på beina. Lise kjem då og dreg han opp, før ho stig opp bakken på ny. Ho tek tak i ei busk for å dra seg oppover. Dette ser Mads, og tek sjølv eit fast tak i buska. Han tar forsiktige steg, og for fyrste gong kjem han seg opp bakken. Han rutsjar stolt ned igjen på rumpa med eit stort smil om munnen. Lise kjem hakk i hæl og renner rett på Mads. Han snur seg mot ho og dei ler veldig.*

I denne forteljinga, kan vi sjå at Lise som er eldst, startar leiken og inviterer Mads til samspel ved å kaste snø på han. Vi kan tenke oss at ho kjenner Mads frå før, då ho kanskje veit at han vil gi positiv respons på dette. I Berg og Kippe(2007) kan vi lese at barn kan oppmuntre kvarandre til aktivitet. Vi ser at når Lise får til å nå toppen av bakken, vil Mads klare det same. Dette kan vere uttrykk for imitativt samspel, altså eit samspel der barna vert inspirert av kvarandre, og vil klare det same(Berg og Kippe,2007,s.66-67). Toddlerar er kjent for å leve og lære gjennom kroppen, og det er denne som er leikereiskapen til barna. I observasjonen kan vi også sjå at Mads og Lise ikkje brukar ord verbalt, men at dei kommuniserar og samhandlar gjennom kroppen.

Gjennom leiken lærer barnet seg sjølv å kjenne. Det utviklar tillit og respekt i høve seg sjølv og kva det er i stand til å meistre av utfordringar. Susan Harter(1978) fremjar viktigheita av det sosiale samspelet med andre. Med tanke på utviklinga til barnet har det å føle seg kompetent til utfordringar det møter i miljøet, stor verknad(Lillemyr 2011,s.33 og 211). Mads møter fleire utfordringar i denne situasjonen. Sidan han berre er to år, har han ikkje fått trene så masse på å ferdast i snø. Underlaget kan difor verke uvant, og vi veit ikkje om han ein gong ville klart å komme seg opp den same bakken på sommartid. Likevel vert han motivert og inspirert til å klare det, og han grip utfordringa med stort engasjement. Det kan sjå ut som at Mads har utvikla eit positivt forhold til eigen kropp, då han utnyttar moglegheitane til å oppleve, sanse og erfare. Dette kan igjen føre til at han får ei breiare erfaring med tanke på å forstå seg sjølv, Lise, og omgjevnadane enn om han var utrygg i høve eigen kropp. Sjølv om Mads er eit år yngre enn Lise, tyr han til ho som samspelspartnar. Ein kan såleis gå ut i frå at han har eit godt erfaringsgrunnlag og eit bra sjølvbilete når det kjem til snø og uteleik. Kanskje søker han denne utfordringa fordi han nettopp vil oppleve å meistre. Vi kan sjå at han

får sjølvtilitt når han vert klar over korleis kroppen bevegar seg, og når han klarar å styre bevegelsane. Dette viser han ved å smile stolt når han når målet. Han får truleg også ei kjensle av tryggleik når han opplever denne meistringa(Berg og Kippe, 2007,s.72).

Barn trivs best i relasjonar der dei vert oppfatta og behandla som sjølvstendige. I observasjonen kan vi sjå at pedagogen står på sida utan å blande seg inn. Ho ser dei, og barna veit at ho er der. Ho er altså tilgjengelig, men eg vil tru at ho har kunnskap om at barn ynskjer å ha kontakt med andre barn. Som vi kan lese i Løkken(2012), understrekar Howes(1978), at den sensitive vaksne veit når ho skal trekke seg tilbake og la barna halde fram utan direkte støtte. Vidare fremjar også Vincze(1971) grunnleggande føresetnadar for å arbeide pedagogisk med toddlarar og for å kunne studere samspelet mellom dei. Desse føresetnadane er blant andre leikeareal med god plass slik at barn kan bevege seg fritt og utan unødvendig innblanding av dei vaksne. Det er også viktig at barna er godt kjent, og at den vaksne er merksam og interessert i at barna skal få utfalde seg saman(Løkken, 2012 s. 150). Ein kan difor sjå på dette som ein fin situasjon, då pedagogen opptrer tolmodig. Ho veit sannsynlegvis at barna kjenner kvarandre, og kva stimulering Mads har behov for. Ho ser at Lise hjelp Mads opp når han sjølv ikkje kjem seg på beina, og at desse har ein verdfull interaksjon. Det er heller ingen grunn til å gripe inn, då Mads ikkje vender seg til pedagogen for støtte eller bekræftelse, men får den hjelpa han vil ha frå Lise.

Kvello(2013) seier at å gi barn utviklingsstøtte handlar om å respektere og stille krav til sjølvstendet til barnet på områder som barnet meistrar. Ein bør heller ikkje avbryte barn i god lek. Her var allereie rammene rundt tilrettelagt i form av fysiske utfordringar i miljøet. Ein kan tenke seg at pedagogen kjenner Mads så godt at ho veit at han har potensiale til å meistre situasjonen. Altså at utfordringa til Mads ligg innanfor barnet si «nære utviklingssone» som i denne samanheng betyr det området som barn kan meistre i samarbeid med andre barn som er meir kompetente(Kvello,2013,s.113). På denne måten kan ein seie at pedagogen gir utviklingsstøtte til Mads sjølv om ho ikkje grip inn i sjølve situasjonen.

#### **4.4 Observasjon 2**

*Mari (1,6 år) sit på sklia midt på basen, og ser seg kring i rommet. Assistenten Kari kjem inn og ser på at Mari set seg på kanten av sklia. «Skal du skli, Mari?» seier ho, og set seg*

*nærare sklia for å ta i mot. Kari klappar medan ho smiler til Mari. Mari smiler sjølv, men i det ho prøvar å klappe, får ho plutselig eit dytt av Per (2år) som kjem bak. Mari rutsjar ned på ryggen medan ho ser temmelig forskrekka ut. Kari tar ho fort imot, og seier «Oii, Mari! No rutsja du ned heilt sjølv- og det gikk så bra!». Mari ser med store auger på Kari, og set seg ved sidan av ho på golvet. Kari ser på Mari og spør «Vil du prøve ein gong til?» Mari ser skeptisk ut, men Kari leier ho varsomt opp til sklia, og set seg deretter nedanfor, klar til å ta imot. «Ein-to-tre!» seier Kari, men Mari rykkar seg ikkje. Kari reiser seg og rettar hendene mot Mari. Mari tek i mot, og nikkar til Kari når ho seier «Skal vi skli forsiktig ned?». Sakte men sikkert rutsjar Mari ned sklia. Dei gjentek det same fleire gonger, før Kari set seg på golvet nedanfor med opne armar. Ho smiler mildt til Mari som ser seg rundt og brukar lang tid før ho til slutt slepp seg ned sklia, rett i armane til Kari. «Yeah» seier Kari, og leiar Mari på ny opp sklia. Plutselig ring telefonen og Kari går for å ta den. Mari ser ei stund etter Kari, før ho snur seg og klatrar ned igjen frå sklia.*

Dagleglivet i barnehagen skal vere prega av samvær som inneber at personalet lyttar, støttar og utfordrar barn. Den skal fremje positive handlingar. Personalet må medvirke til at kvart enkelt barn sin individualitet og behov for sjølvutfolding kan skje i tryggleik og innanfor fellesskapet sine normer og reglar(Kunnskapsdepartementet 2011,s.23).

I denne observasjonen kan vi sjå ein aktiv og ivrig vaksen med gode intensjonar. Moe og Valseth(2011)fremjar at den viktigaste rammefaktoren for meistring, er haldninga til personalet. Dei hevdar at barn veks mest ved at ein har fokus på moglegheitane deira, framfor begrensningane(Sjøvik,2011,s.346) Barna må lære seg å takle utfordringar, og som pedagog er ein sosialisert til å vegleie og hjelpe barn vidare (Bae,1996, s.151). Kari viser iver for at Mari skal klare å rutsje ned sklia på eiga hand. Ho legg til rette ved å vise veg, og ved å støtte og oppmuntre ho til å klare det. Ho er også ein trygghet for Mari. Dette ser vi då ho kjem inn, og Mari smiler og set seg nær ho. I utgangspunktet er altså Kari ei trygg og viktig ramme for at Mari skal klare å rutsje ned, og oppleve meistring.

På ei anna side, kan ein stille fleire spørsmål kring haldninga til Kari. Når Mari rutsjar ufrivillig ned, vert ho møtt av Kari sin kommentar om at det gikk så bra å rutsje ned på eiga hand, samt ingen kommentar retta mot oppførselen til Per. Det ser altså ikkje ut til at Kari har særleg respekt for at Mari ser forskrekka ut. Ho tar heller litt kontroll over situasjonen, og går med all iver vidare for at Mari skal få til å rutsje ned sklia. Bae understrekar lytting er ein

føresetnad for å forstå barnet. For å lytte må ein gi avkall på å kontrollere, og ein må vere observant på metakommunikative signal. Dette er dei som vert formidla nonverbalt, og i dette tilfellet gjennom blikk(Bae,1996,s.150). Ved at Kari i så stor grad er opptatt av å hjelpe Mari vidare, kan det vere lett å gløyme at å rutsje ufrivillig ned, ikkje var intensjonen til Mari. Her hadde det vore positivt om Mari vart møtt med ei innlevande forståing frå Kari, der Kari tok tak i meininga eller intensjonen frå Mari sitt perspektiv. Sjølv om det ikkje hadde så stor betydning for Kari at Per skubba Mari ned sklia, eller at Mari vart redd, må ein gå ut i frå at det hadde ei viktig betydning for Mari. Kari kunne kanskje reflektert over korleis Mari opplevde situasjonen samt kva den betydde for ho. Når Mari heller vert møtt av utsagnet om at «dette gikk så bra», får ho verken rett til eiga oppleving, kjensler eller tankar. Bekreftelse handlar om å gi kraft til barnet si oppleving(Bae,1996,s.152). Noko Mari tvilsamt fikk når ho blei møtt på denne måten.

Personalet skal vektlegge ein anerkjennande veremåte i høve barns læring(Kunnskapsdepartementet 2011,s.33). Tidlege opplevingar og erfaringar påverkar sjølvoppfatninga. Difor vert personalet sine handlingar og haldningar i møte med barns læringserfaringar avgjerande. Sentralt i ein anerkjennande veremåte er at ein gir den andre rett til si eiga oppleving. I samspelet kan den vaksne avspore barnet ved å ikkje feste seg ved dei opplevingsmessige signala som barnet gir, men fokusere på det saklege innhaldet i hendinga. Altså at den vaksne har fokuset ein annan stad enn hjå barnet(Sandvik,2006 s.18). I denne observasjonen, kan ein sjå fleire sider å møte barn på.

Vi kan sjå vidare at Kari ikkje ventar på respons når ho spør om Mari vil prøve å skli. Framfor å ta seg tid, og vente på at Mari vert klar, vert merksemda til Kari retta mot det som ho ser på som viktig i denne situasjonen, nemlig at Mari skal skli. Aktiviteten er i stor grad vaksenstyrt, og maktposisjonen til Kari kjem framfor Mari si sjølvstende og hennar handling. Bae(1996) fremjar omgrepet definisjonsmakt som handlar om at den vaksne er i ein mektig situasjon i høve barnet si oppleving av seg sjølv. Måten dei vaksne svarar på kommunikasjonen frå barn, korleis dei set ord på deira handlingar og opplevingar, samt kva dei reagerar på og ikkje, kan fremje sjølvstendigheit, tru på seg sjølv, og respekt for seg sjølv og andre hjå barnet. Dersom ein derimot misbrukar denne definisjonsmakta, kan det underminere både sjølvrespekta og sjølvstendigheita til barnet. Dette er spesielt viktig å vere viss på når ein jobbar med små barn, fordi dei er meir prisgitt dei vaksne omsorgspersonane sine (Bae,1996,s.147). Når Mari vert definert av Kari, og ikkje får hjelp til å reflektere og forholde seg til eigne opplevingar, kan ho bli sårbar, både i høve seg sjølv og i samspel med andre (Bae,1996,s.133). Heldigvis, ser vi at

Kari legg betre til rette når Mari ikkje rikker seg frå sklia. Kari spør her fint om dei skal skli forsiktig ned, og ser når Mari nikkar. Her nyttar altså Kari definisjonsmakta si på ein betre måte, noko som er svært viktig då det kan ha stor innverknad på sjølvutviklinga til Mari. Her både lyttar og støttar Kari, og det er også her at Mari viser framgang, og slepp litt tak i si eiga usikkerheit. I denne situasjonen kan vi sjå at stillasbygging er ein viktig faktor. For at Kari skal gi Mari kjensla av å lykkast, må ho legge til rette oppgåver som ligg nært Mari si proksimale sone. Mari treng tid, ro og tryggleik, og Kari må gi nok støtte, oppmoding og motivasjon undervegs til at Mari får oppleve meistring. Likevel skal det ikkje vere så mykje, at Mari opplever at det er Kari som er den som får det til (Sjøvik,2011,s.314)

Ut i frå observasjonen, kan det sjå ut til at det er Kari som har den største motivasjonen for at Mari skal meistre å rutsje ned. Mari derimot, viser ikkje særleg glede av å skli. Når Kari går for å ta telefonen, kan det vere fleire grunnar til at Mari trekk seg bort. Kanskje er det fordi ho vert utrygg i situasjonen utan ein vaksen, eller at ho ikkje ser poeng i å halde fram på eiga hand. I Bae kan vi lese at barn kan tilpasse handlinga si berre for å tilfredsstille pedagogen, medan det under overflata samlar seg tvil, motstand og passivitet. Kari forklarar verken kvar ho skal, eller kvifor ho går. Vi kan lese at utan ei anerkjennande haldning kan læringa bli prega av usjølvstende, lite sjølvtilit, manglande respekt på eigne og andre sine tankar eller kjensler. Dersom dette er tilfellet, er det veldig uheldig for både Mari og denne pedagogiske verksemda, då det strider med dei offisielle pedagogiske målsetjingane (Bae,1996,s.165).

#### 4.5 Observasjon 3

*Mia(1,9) og Hans(2 år) sit ved matbordet og er nett ferdige med frukosten då Pedagogen Grete byrjar å danse med rare bevegelsar framfor dei. Barna ler, og trippar litt på stolane. Grete lyftar dei med på bordet og inviterer dei med. Dei held alle i kvarandre, og bevegar seg saman. «Kanskje de to vil danse saman?», seier Grete. Mia tar fingeren i munnen og trekk seg litt tilbake. Grete tar med seg CD`en og dei to barna inn på sanserommet. Her er det madrasser og puter på golvet med god plass til å boltre seg på, og ei diskokule i taket. Grete set på musikken, og dansar til den medan ho ser på barna. Dei smiler mot ho. Grete går ned på kne, tek Mia i den eine handa, og Hans i den andre. Ho vender seg mot Hans og seier «viss du held i handa til Mia også, så kan vi danne ein ring!». Hans gjer som ho seier, og dei dansar saman alle tre. Dei er ivrige, og ler, hoppar og svingar seg. Etter ei tid trekker Grete seg litt tilbake og seier «Vil de holde saman her også?» Hans tek handa til Mia, og*

*Grete tar eit skritt tilbake, men stoppar ikkje å danse. Mia og Hans ser litt på ho, før dei ser på kvarandre og fortsetter dansen. Dei ler høgt medan dei hoppar og trippar. Mia slepp Hans, hoppar på putene, og Hans gjer det same. Så dansar dei meir. Grete trekk seg forsiktig ut av rommet utan at barna merkar det.*

I denne observasjonen kan vi sjå ein aktiv vaksen som legg godt til rette for barna. Det er samsvar mellom barnas intensjonar, og den vaksne si støtte til leik og samspel. Vi kan sjå at Mia verkar litt skeptisk til å danse åleine saman med Hans, då ho trekk seg litt attende når Grete foreslår dette. Sjølv om Grete ikkje svarar ho med det same, vil eg sei at ho legg situasjonen vidare til rette for Mia. Ho blir med dei på sanserommet, og skapar ein glidande og naturleg overgang frå at ho sjølv er med, til dei får danse på eiga hand. På denne måten skapar ho trygghet. Ho forlèt heller ikkje rommet før ho ser at barna tør å utfalde seg på eiga hand. Haugen (2012) fremjar at ved å skape rom, tid og rammer for gode opplevingar og utforsking hjå barna, kan dei vaksne sette barna sine sansingar i fokus. På denne måten vil små barn få oppleve seg sjølv som kompetente og likeverdige menneske med evna til å mestre (Haugen, Løkken og Røthle 2012,s.41) Vi kan sjå at Grete legg til rette på ein god måte, slik at barna får gode føresetningar til nettopp dette.

Det er også fint å sjå at Grete startar dansen før ho set på musikken. På denne måten får dei interessa for fri rørsle fyrst, og deretter ekstra motivasjon når musikken kjem på. Grete får altså stimulert rørsleimpulsane hjå barnet, og gir barna ei positiv kjensle av glede og involvering. Ho vender seg også til Hans som verkar mest trygg, når ho spør om han vil halde i handa til Mia. Her ser vi altså at Grete både oppfordrar og utfordrar på ein god måte.

Dans er jo ein type leik, og er såleis med på å styrke utviklinga av eit positivt sjølvbilete. Barna får oppleve glede over å mestre eigen kropp, og moglegheit til å utforske eigne og andre sine kjensler og uttryksregister. Berg og Kippe(2007) hevdar at kompetansen til barn kan fremjast ved at den vaksne påverkar og endrar miljøet. Det er også viktig at ein sèt barna sine opplevingar, rørsleglede og trivsel i sentrum. Vi kan sjå at Grete tek med barna på sanserommet, der det er puter og madrassar og stor plass til boltring og utfolding. Dette gjer rørslemiljøet meir spennande og bidreg til at Hans og Mia får høve til å hoppe, rulle, snurre, og påverke miljøet rundt seg. Her ser vi også døme på imitativt samspel. Når Mia hoppar på putene, gjer Hans det same. Det er viktig å ha fokus på at barna får høve til dette, då dette er ein viktig del av deira måte å lære på(Berg og Kippe,2007,s.67-68).

Det er viktig å sjå kva skapande potensiale kroppen har, og kor viktig det er at høva vert tilrettelagt for nettopp dette. På sanserommet var det også moglegheit for å skru på ei diskokule for å skape ulike lyst og mønster som bevegar seg på veggane kring rommet. Grete kunne såleis gjort endå litt meir ut av situasjonen, men samstundes er det viktig at det er barna sine intensjonar som får stå i sentrum. At dei ikkje vert distrahererte av for mange element rundt, kan vere lurt då dei allereie hadde ein fin situasjon seg imellom. Omstenda spelar også ei vesentleg rolle med tanke på tryggleikskjensla til Mia. Å danse med Hans var kanskje ei stor nok utfordring i seg sjølv, og dersom ho fikk kjensla av å vere i ei «truande setting», er det ikkje sikkert at ho ville tatt tak i denne utfordringa. Grete tilpassa såleis utfordringane ut i frå utgangspunktet hennar (Kloep og Hendry 2010, s.78).

#### 4.6 Observasjon 4

*Ane (2 år) og assistenten Guri sit i garderoben og skal kle på til uteleik. Guri legg fram fleecedressen på golvet. Ane set seg ned på rumpa og byrjar å dra dressen opp etter fotene. Når beina kjem til syne, reiser ho seg og får litt hjelp til å få inn armane. Så tek Guri tak i glidelåsen. «Nei, Ane sjølv!» seier Ane, og ser interessert ned på dressen sin. Ane kikar bort på benken ser at vottane hennar ligg der. Guri tar dei fram og byrjar å dra dei på Ane. «Nei-ikkje hjelp!» Votta inn i den» seier Ane. Guri tar vottane oppgitt av igjen, og rekker dei til Ane. Men når Ane ikkje får det til, grip Guri inn igjen og drar på den eine votten. «Tommel hen? Der!» Seier Ane smilande og ser forventningsfullt på Guri, som er opptatt med å kle på. Hedda (1,5 år) står i hjørnet av rommet og har nett fått på seg fleecedressen. Men glidelåsen er framleis open. Ane spring bort og dreg av seg vottane. «Eg hjelpel!» seier ho, og tek tak i glidelåsen til Hedda og dreg den opp. Hedda ser overraska ned på dressen, og smiler til Ane som stolt smiler tilbake. Deretter kjem Guri bort. Ho ser svært oppgitt ut, og seier «Neimen Ane, må eg virkelig ta på deg vottane ein gong til?».*

Ein kan sjå på dette som ein situasjon med store moglegheiter for oppleving av meistring. Likevel vert ikkje situasjonen nytta på best mogleg måte. I Haugen(2012) kan vi lese at å vere pedagog og omsorgsgivar handlar om å vere eit levande selskap til barnet. Ein må spele på lag med småbarna, og skape ein kvardag der dei minste opplever å få støtte i sjølvforvaltninga si.



Dette kan vere ei utfordring for den vaksne. I denne observasjonen, viser ikkje Guri at ho spelar på lag, eller er eit levande selskap til barnet. Det kan verke som ho sjølv vil styre påkledninga, og at det viktigaste er å få kledd på så hurtig som mogleg. Haugen hevdar at dersom små barn opplever at dei vaksne styrar og ordnar opp, får ikkje barna moglegheit til å styrke evna si til sjølvforvaltning(Haugen, Løkken og Røthle,2012,s.59). Det kan altså verke negativt på Ane at Guri vil helst vil ordne alt sjølv. Likevel kan det sjå ut som at Ane tidlegare har hatt ein ivrig vaksen med seg i påkledningssituasjonane. Det er ikkje tvil om at ho allereie meistrar mykje sjølv, og at ho gjerne vil bli utfordra. Det er moro å sjå at Ane sjølv seier «Votta hen?» og svarar «der». Ut i frå dette kan det sjå ut til at ho har erfaring med denne leiken, og inviterar Guri med på den. Ho misser likevel ikkje motet når Guri ikkje ser ut til å bry seg veldig med det. Ho er heller positiv og angriper sjølv neste utfordring, som er glidelåsen til Hedda. Ane osar altså av motivasjon og sjølvtilitt, og denne påkledninga er definitivt innanfor den proksimale sona hennar. Ho er trygg i situasjonen, og vil gjerne prøve. Ho viser også tydelege meininger, og iver for å få det til. Kanskje det er nettopp dette som fører til at Guri på ein uheldig måte ikkje ser eller anerkjenner Ane. Ho møter ikkje blikk, lyttar lite, og svarar ikkje på kommentarane frå Ane. Å vere i ein anerkjennande relasjon handlar om å oppleve sjølvtilitt, sjølvstende, toleranse og medmenneskeleg respekt(Bae, 1996,s.152). Utifrå denne situasjonen, er det lite truleg at Ane får denne kjensla, då Guri ikkje gir kraft til opplevinga hennar. Det kan verke som at Guri tenker at Ane ikkje treng den same oppmuntringa som andre barn, då ho allereie har gode føresetningar, og komen såpass langt i utviklinga. Guri nyttar også definisjonsmakta på ein uheldig måte. Ho ser ikkje dei gode situasjonane, ho oppfordrer ikkje til å klare sjølv, og gir heller ingen form for tilbakemelding eller ros. Dette gjeld både når Ane får til å kle på seg sjølv og Hedda, og når ho snakkar direkte til Guri. Vi kan sjå at merksemda vert retta mot det som Guri meiner er viktig i situasjonen, altså å få påkledninga undagjort så raskt som mogleg. Framfor å møte Ane sine apellar om bekrefting ved å gjenta eller spegle utsagna hennar, gir ho heller litt nedlatande kommentarar, og ser oppgitt ut. Ein slik vurderande kommunikasjon, understrekar ifølge Bae maktposisjonen til den vaksne, og underminerar den sjølvstendige definisjonen som barnet har av eiga handling(Bae 1996,s.153).

Det er ikkje så vanskeleg å sjå for seg at dette uheldigvis ofte kan vere ein realistisk situasjon i barnehagen. Verkelegheita endrar seg jo, og det er mange faktorar å ta omsyn til. Som regel er det mange barn som skal ut på same tid, og dette i seg sjølv kan vere ein stressande situasjon. Som god pedagog bør ein likevel fokusere på barnet, og deira føresetnader for å

klare sjølv. Dette vil vere ein fordel både med tanke på utviklinga og meistringa til Ane. Men det er ikkje alltid at fokuset er på riktig stad til eikvar tid. For Guri handlar det om å skjerpe interessa, viljen og innsikta til å forstå og sjå Ane sine opplevingar og erfaringar. Ho må også utvikle evna og kjenne gleda ved å vere deltakar og støttespelar til Ane. Dersom Guri ville sjå potensialet, kompetansen og behova til Ane, kunne Ane fått ei større kjensle av meistring og glede. Dersom Ane fikk kjenne at intensjonane hennar vart sett, lytta til og respektert, ville ho truleg også fått ei større kjensle av å vere verdfull, og hjelp til å klare det ho ville (Haugen, Løkken og Røthle 2012, s.59).

## 5. Oppsummering og avslutning

### 5.1 Konkluderande oppsummering

For at barna skal utfalde seg på best mogleg måte i barnehagen, er det naudsynt at dei føler seg trygge (Kloep/Hendry 2010 s.78). Det er difor svært viktig å sjå kvart enkelt barn, og tilpasse utfodringane ut i frå utgangspunktet deira. Personalet i barnehagen skal ikkje berre legge til rette for barns utfalding, men også motivere og inspirere. Ein føler ein seg meir trygg dess fleire ressursar ein sansar at ein har, og det er avgjerande for tryggleikskjensla at det er nær tilpassing mellom potensielle ressursar og potensielle utfordringar. Det er stor fare for at barnet opplever ein «utviklingsstagnasjon» dersom det ikkje har ressursar nok til å møte utfordringa. Om dette vert ein gjengangar, kan barnet bli tilbakesett i utviklinga si.

Løysingsprosessen til barnet skal auke ressursane til barnet, ikkje svekke dei. Eg tykte praksisbarnehagen stort sett gjorde ein god jobb her. Det såg ut til at barna var trygge i situasjonane, og dei fekk moglegheita til å lykkast med dei fleste utfordringane, slik at ressursystema deira vart utvikla, og dei utvikla seg! Når barna til dømes fekk fysiske utfordringar, var personalet flinke til å sjå an barnet fyrst, kva intensjonar dei hadde, samt kva dei var motiverte for å klare, for så å legge til rette for utfalding og utprøving.

Alle observasjonane viste ikkje like stor grad av god tilrettelegging og gode rammer kring meistringsopplevingane. Noko som gjorde spesielt inntrykk på meg etter arbeidet med observasjonane, var kor stor forskjell det var på situasjonar med og utan pedagogar. Det kom nemlig ganske tydeleg fram at situasjonane med assistentane, var der eg fant størst forbettringspotensiale i høve dei vaksne. Her var det større mangel på anerkjenning, samt teikn til misbruk av definisjonsmakt. Sjølv om dette sjølvstapt kan vere eit heilt tilfeldig samantreff, kan det også vise til viktigheita av kunnskap. Haugen(2012) fremjar grunnhaldninga, det kjenslemessige engasjementet, kunnskapar og erfaringar hjå den vaksne som vil vere avgjerande for barns opplevingar og erfaringar som enkeltindivid og som gruppe(Haugen, Løkken og Røthle,2012,s.59). Opplevingar som barnet får vil igjen påverke meistringskjensla, og sjølvkjensla som barnet tileignar seg vidare. Ut i frå desse praksisforteljingane, kan vi difor sjå kor avgjerande det kan vere at personalet jobbar og samarbeidar godt for at barnehagen skal vere ein ressurs for dei minste barna sine meistringsopplevingar. Fokus på trygge

rammer, anerkjennande haldningar, og å nytte definisjonsmakta på ein måte som vil lyfte barnet, vil fremje ressursane som barnet allereie har. I tillegg vil det vere avgjerande at aktivitetane vert lagt til rette ut i frå barna sine intensjonar, for at dei skal få oppleve glede og meistring i barnehagekvardagen.

## 5.2 Veggen vidare

Gjennom arbeidet med denne oppgåva har eg lært mykje som eg vil ta med meg vidare i arbeidet som førskulelærer. For at barnehagen skal vere ein ressurs for dei minste barna si oppleving av meistring, er det nokre spesielle faktorar eg vil fremje i høve dette arbeidet. Barn treng å bli møtt og støtta på ein måte som gjer at dei opplever glede og meistring. Barn lærer av korleis dei vaksne handlar og samhandlar, og det er viktig å vite at vi som vaksne vert rollemodellar for barna. Personalet si bevisstgjering, og viktigheita av eit godt samarbeid mellom assistentar og pedagogar er stor. Vi må tenke over vår eigen etikk, altså våre haldningar, vurderingar og refleksjonar, samt korleis vi møter barnet. Men det vil også vere viktig å samarbeide godt med foreldra på dette området. Dei kjenner kanskje andre sider av barnet enn personalet i barnehagen gjer. Dersom barnet har nokon skjulte talent som han eller ho ikkje får vist fram i barnehagen, er det lurt å legge om aktivitetane slik at dei kan få styrke sjølvkjensla. Dersom barnehagen køyrer same aktivitetane over lang tid, føler kanskje nokon barn opplevinga av meistring, medan andre barn føler seg utanfor. Dersom foreldre kjem med tips om kva barnet er dyktig på, kan personalet prøve å få stimulert desse ressursane til barnet også i barnehagen. På denne måten kan barnet få ei sterkare kjensle av sjølvtilstrekkelighet og aksept, både blant barn og vaksne. Vi må spørje oss sjølve kva eit barn har potensiale til å bli, korleis vi kan vere ein ressurs i deira utvikling, og korleis barna kan vere ressursar for kvarandre. Ved å skape rom, tid og gode rammer for utfolding, kan dette bidra til at barna får oppleve seg sjølve som kompetente og likeverdige menneske med evna til å meistre.

## Litteraturliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Berg, A, & Kippe, K. (2007) *Småbarnas kroppslige verden. Sansemotorisk utvikling hos barn 0-3 år*. Oslo: SEBU forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.) (2012). *Småbarnspedagogikk – fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kloep, M. & Hendry, L. (2010). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (red.)(2013) *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O.F. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G. (2012). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Løkken, G & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2006) *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sjøvik, P. (red.) (2011). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget