

De yngste barnas mestring og samspill

«Hvordan kan personalet i barnehagen ved bruk av voksenstyrte aktiviteter i smågrupper bidra til å gi toddlere en opplevelse av mestring og samspill?»

Vilde Arneson
[kandidatnummer: 808]

Bacheloroppgave
[BHBAC3980]

Trondheim, april 2021

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
2. Teori.....	5
2.1 Toddlere og toddlerkultur	5
2.2 Smågrupper	6
2.3 Mestring	8
2.4 Tidlig samspill	9
3. Metode og datainnsamling	12
3.1 Generelt om metode	12
3.2 Kvalitativ metode	12
3.3 Forberedelser og gjennomføring.....	13
3.4 Observasjon	13
3.5 Utvalg og smågruppens aktiviteter	14
3.6 Etikk	15
3.7 Feilkilder i mine observasjoner	16
4. Funn og drøfting	17
4.1 Observasjon 1 Maizenamel-blanding.....	17
4.2 Observasjon 2 høstblader.....	19
4.3 Observasjon 3 vannlek	20
4.4 Observasjon 4 konstruksjonslek	22
4.5 Observasjon 5 utforske ballonger	24
5. Konklusjon	26
Litteraturliste:.....	28
Vedlegg.....	30
Vedlegg 1.....	30

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å ha et fokus rettet mot de yngste barna i barnehagen, altså toddlerne. Jeg velger å bruke begrepet toddlere, som kan oversettes som den som stabber og går. Gunvor Løkken (2014) innførte ordet som en faglig betegnelse på norsk fordi hun mente det beskriver barn i ett, og toårsalderen godt og presist. I dag går nesten alle barn mellom 1 og 2 år i barnehage, men organisering av avdelingene er ulik fra barnehage til barnehage. Noen barnehager har rene ettårs-avdelinger, noen fra ett til tre år og noen få har enda søskengrupper på 1-6 år. Greve (2014, s. 124) skriver at barnehagelærerens erfaringer og kompetanse med de yngste varierer veldig, og i lang tid har det vært lite oppmerksomhet rettet mot denne aldersgruppen både i utdanning og forskning. I dag har dette fokusområdet blitt satt mer i lyset og en har tilegnet seg mer kunnskap enn før, noe som også gjenspeiles i den gjeldende rammeplanen. Men vi har fortsatt en vei å gå for å komme frem til den ønskelige kunnskapen om de yngste barnas forutsetninger og behov.

Nyere utviklingspsykologi fremstiller barn som unike, kompetente individer med egenverdi, og blir nå sett på som selvstendige aktører som bidrar til egen utvikling. Tradisjonell utviklingspsykologi kritiseres for et syn på barn som ufullstendige, sårbare, uskyldige og som noe som voksen kunne forme slik de selv ville (Glaser, Størksen & Drugli, 2018, s. 13).

Man har gått fra å se på barn som noe ufullstendig som skal læres og formes, til et syn som omhandler å tildele barndommen en egen verdi. Glaser, Størksen & Drugli (2018, s. 13) skriver at tradisjonell utviklingspsykologi har fått mye kritikk. Barn ble før betraktet som gruppe og ikke som ulike individer. De ble sett på som sårbare og uskyldige, som kunne formes slik man selv ville.

Greve (2014, s. 125) skriver at det som særpreger de yngste er at de ikke har utviklet et verbalspråk enda som gjør de i stand til å sette ord på for eksempel følelser, tanker og behov. Små barn uttrykker seg heller gjennom kroppsspråk, mimikk, lyder og gester. Med bakgrunn i Greve vil jeg argumentere for viktigheten av at man som barnehagelærer er bevisst på eget grunnsyn og kunnskap ovenfor de yngste barna, og at man er sensitiv og lydhør for deres nonverbale uttrykk og handlinger. De yngste barna er ekstra sårbare for å oppleve å bli oversett, overhørt eller krenket (Greve, 2014, s. 125). I løpet av utdanningen har jeg tilegnet meg en ekstra kjærlighet for nettopp de yngste. Etter min siste praksisperiode, der jeg var sammen med 12 ettåringer i en periode på fem uker, har jeg gjort nye erfaringer som har gitt meg ny lærdom om små barns «hundrespråklighet» og viktigheten av å være en trygg og

tilstedeværende ansatt som tar barnas signaler på alvor. I min sistnevnte praksisperiode fikk jeg erfaring med å lede et endrings- og utviklingsarbeid på avdelingen som omhandlet smågrupper. I forkant av utviklingsarbeidet jobbet jeg som vikar på en småbarnsavdeling da koronapandemien kom til Norge, noe som førte til at vi måtte dele barnegruppen i to små kohorter med 6 barn på hver gruppe. Her fikk jeg raskt erfare de yngste barnas utbytte av tettere voksenkontakt og oppfølging og færre barn å forholde seg til i lek og samspillsituasjoner. Forskning på barnehagene etter koronanedstengingen (Os, Myrvold, Danielsen, Hernes, & Winger, 2020) viser at mange styrere sier at de har gode erfaringer med organiseringen av barnehagen da den gjenåpnet etter stengeperioden og at små grupper og kortere åpningstid oppfattes som positivt både for barn og ansatte. Jeg opplevde at det ble enklere å se og bekrefte hvert enkelt barn, støtte opp og veilede i samspill og observere hvilke aktiviteter som fenget. Grunnet dette ble valg av utviklingsarbeid nokså enkelt, og etter å ha jobbet med smågruppene i en periode over tre uker, fant jeg raskt ut at dette var noe jeg ville skrive bacheloroppgaven min om også.

Rammeplanen fremhever under «barnehagens formål og innhold» at:

«I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap. Barnas selvfølelse skal støttes, samtidig som de skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og det å ta hensyn til andres behov» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017, kapittel 3).

Av dette kan vi se at myndighetene utdyper viktigheten av et personale og en barnehage som tilrettelegger for at slike positive samspill finner sted i barnehagen, og at den ansatte støtter og tilrettelegger underveis. I barnehagehverdagen er dagene ofte travle med mange barn og kanskje for få ansatte. Det kan dermed oppleves utfordrende å se hvert enkelt barn, spesielt dersom de ikke har utviklet et verbalspråk de kan gjøre seg forstått med. Det er barnehagelærerens ansvar å sørge for at også de yngste får et tilbud preget av god kvalitet der de opplever å bli sett, hørt og tatt på alvor. Dette kan føre til utfordringer i kvalitetsarbeidet til barnehagen for de yngste (Greve, 2014, s. 125). I og med at de yngste barna er ekstra sårbare for å bli oversett og overhørt i en travel barnehagehverdag, vil jeg argumentere for at et slikt arbeid der man jevnlig legger til rette for smågrupper, vil være desto viktigere. Det er nettopp i denne aldersgruppen der barnas behov for trygghet er som størst. Problemstillingen som blir belyst i denne oppgaven er derfor:

«Hvordan kan personalet i barnehagen ved bruk av voksenstyrte aktiviteter i smågrupper bidra til å gi toddlere en opplevelse av mestring og samspill?»

2. Teori

2.1 Toddler og toddlerkultur

Løkken (2004, s. 16) skriver at toddler betyr «den som stabber og går» og omhandler barn i ett- og toårsalderen. Ordet toddler er en engelsk betegnelse som beskriver en spesiell bevegelse og konkret et karakteristisk ganglag, som påpeker det kroppslige særpreget ved mennesket i denne alderen. De minste barnas sosiale omgang er kroppslig, og denne måten å kommunisere på er meningsfull for dem. Dette støttes av den franske eksistensfilosofen Maurice Merleau-Pontys fenomenologi. Han argumenterer for en menneskelig kropp som gjennom aktiv, meningssøkende handling vet og forstår. Han hevder at mennesker er dømt til mening og at vi opplever vår tilstedeværelse i verden umiddelbart som meningsfull. Vi vet og forstår gjennom kroppen, også før vi kan sette ord på det eller tenke det. De yngste kan dele oppmerksomhet om et felles innhold og forstå hverandres følelser og hensikter før de tenker eller setter ord på at de gjør dette. Ut fra dette kan vi si at toddlernes sosiale samspill er meningsfull og har en egenverdi (Løkken, 2004, s. 16 - 22). Løkken (2005, s. 32) skriver at dette fenomenologiske menneskesynet har hatt avgjørende betydning for vår opplevelse og forståelse av små barn som ikke har utviklet et verbalt språk, men som allikevel kommuniserer meningsfullt med kroppen.

Løkken (2004, s. 59) skriver at de yngste har en egen toddlerstil som omhandler varierte måter å løpe, hoppe og trampe på og generelt boltre seg, og som ofte er etterfulgt av rop og gjerne overdreven latter. Slike typiske handlinger er byggesteiner i deres konstruksjon av leksekvenser, rutiner og ritualer, der det vokser frem en jevnaldringskultur, barnrelasjoner, vennskap og fellesskap. Denne kulturen kalles også toddlerkultur (Løkken, 2004, s. 61). Denne toddlerstilen/kulturen er noe jeg vil se videre på i min empiri, da dette gir innsikt i deres måte å inngå i samspill med hverandre på. Løkken (2014, s. 22 og 23) skriver at ett- og toåringer gjennom kroppslig omgang viser at de forstår hverandres hensikt og mening i felles lek. Gjennom å herme etter hverandre og gjenta visse handlinger, konstruerer de aktivt sine relasjoner, vennskap og fellesskap. Gjennom at lekhandlingene dyrkes over tid til rutiner viser at dette hviler på deling av felles følelser, en felles forståelse og felles hensikter barna imellom, der de tilpasser seg hverandres handlinger. Toddlerleken er meningsfull og artig for barna, og når disse handlingene blir gjentakende og forutsigbare rutiner, kan vi si at en egen toddlerkultur er etablert.

2.2 Smågrupper

Askland (2011, s. 124) skriver at vi kan oppfatte en gruppe som en samling av individer, men muligens enda viktigere er det å se på gruppen som en samling av relasjoner mellom individer. I en stor gruppe blir relasjonsforholdene barna seg imellom, de ansatte seg imellom og mellom barn og ansatte mange. I og med at det er relasjonene som styrer gruppen, vil en stor gruppe være lite egnet til samspill, lek og læring. I en stor gruppe vil det være vanskeligere å gi hver enkelt den anerkjennende kontakt som sees på som grunnleggende for den sosiale utviklingen til barnet. Dette støttes også av Seland (2011, s. 103) som hevder at jo større en barnegruppe er, desto mer komplekst blir arbeidet med å følge opp og støtte de som trenger det. Seland (2011, s. 104) mener at når det er flere barn som skal dele et felles landskap, øker antall relasjoner tilsvarende. Arbeidet med å bli kjent med, tolke og forstå og følge opp hva som skjer i gruppen, blir veldig mye større dersom barnegruppen er stor. Det å arbeide i smågrupper er noe jeg vil se videre på i kapittelet om funn og drøfting, der jeg anvender observasjonsdata fra fem ulike observasjoner i smågrupper. Her har jeg derimot ikke noe å sammenligne med, som for eksempel observasjon av større grupper, men jeg kan allikevel se på fordeler ved å arbeide i mindre grupper med tanke på de ansatte sin mulighet til å respondere, støtte og være til stede i barnas samspill.

Askland (2011, s. 125) hevder at en gjerne tenker at det å være del av en stor gruppe vil fremme følelsen av å være en del av et fellesskap. Men det kan like gjerne virke motsatt og individet kan i verste fall føle seg oversett. I en barnehagehverdag vil det likevel være umulig å unngå storsamlinger, og de kan også ha sine fordeler, men vi må tenke nøye igjennom hva vi bruker dem til og hvorfor. Jo mer pedagogen får til å anvende varierte arbeidsmåter i det pedagogiske opplegget, desto sikrere er vi på at barna får et barnehagetilbud av høy kvalitet som bidrar til allsidig utvikling. Det å arbeide med barna i smågrupper vil ha visse forutsetninger i forhold til faglig kompetanse og samarbeid blant de ansatte og barnegruppa (Askland, 2011, s. 128).

Det finnes en del eldre forskning på temaet om både antall ansatte per barn i barnehagen og om små grupper. Munton et. Al (2002) finner blant annet i sin studie at antall barn per ansatt har en signifikant innvirkning på kvaliteten til barnehagetilbudet. Selv om andre faktorer som for eksempel de ansattes utdannelse og gruppestørrelse vil være av betydning. Dette er relevant knyttet til tilretteleggingen av smågrupper fordi en automatisk vil oppnå et godt antall ansatte per barn når man jobber i smågrupper. Munton et. Al (2002) finner evidenser for at jo flere ansatte man har i forhold til barn, desto størres sjanse for positivt samspill mellom de

ansatte og barna, og barna seg imellom. I tillegg har også gruppestørrelse og godt utdannede barnehagelærere en positiv innvirkning på barns utvikling.

Løkken, Bjørnstad, Broekuizen og Moser (2018) finner også i sin studie at små stabile grupper fremmer kvaliteten på samspillet mellom barna, og mellom barna og de ansatte. De hevder at dette kan være fordi det er lettere for de ansatte i en fast liten gruppe alene å legge til rette for engasjement og stimuli, kontra mer fleksible grupper i større arealer der barna lettere kan forsvinne vekk til annen lek eller andre distraksjoner. Funnene viser at små stabile grupper gir de ansatte bedre mulighet til å følge opp hvert enkelt barn, og at dette gir høyere kvalitet på samspillet til toddlerne i forhold til i større og friere grupper.

Bjørnstad og Samuelsson (2012) gjorde en forskningsoversikt over forskning knyttet til barn i alderen 0–3 år i barnehagen, publisert i perioden 2000–2011. De finner blant annet at god kvalitet på samspillet mellom personalet og barn og mellom barna bidrar positivt til barns liv, trivsel og utvikling. Videre fant de at strukturkvalitet bør reguleres for å ivareta de yngste barnas behov, trygghet og utvikling. En strukturfaktor som spesielt framheves, er tilstrekkelig voksentetthet med én ansatt på tre barn under to år. Små grupper med barn (6–8 per gruppe) synes å være det ideelle.

Seland (2011, s. 105 og 106) skriver at antall ansatte i forhold til antall barn er avgjørende for om det er mulig for barna å velge ulike typer smågruppevirksomhet. Fokuset på læring, danning, språkutvikling og medvirkning, og ikke minst omsorg, toleranse og respekt for andre, krever at de ansatte er tilgjengelige, nære, støttende og lyttende. Ved lav og ustabil bemanning er det vanskelig å arbeide mot alle føringene i formålsparagrafen og rammeplanen. Seland (2011, s. 141) skriver videre at behovet for oppdeling i mindre grupper blir særlig større dersom barna er små. For å utvikle trygghet og selvstendighet kreves tett oppfølging og støtte fra de ansatte. Smågrupper kan bidra til at barna blir sett og fulgt opp, får god omsorg og muligheter til å delta i utviklende og meningsfulle opplevelser og utfordringer.

Bemanningsnormen i barnehager sier noe om hvor mange ansatte det er vedtatt av stortinget at en barnehage må ha per barn. Bemanningsnormen i barnehagen stiller krav om minimum én ansatt per tre barn under tre år og én ansatt per seks barn over tre år (Barnehageloven, 2005). Av dette kan vi se at det som rører seg på forskningsfronten også avspeiles i retningslinjer for god kvalitet i barnehagen.

På grunn av koronapandemien og tiltak satt inn i barnehagene våren 2020 fikk barnehagene om enn i utgangspunktet ufrivillig testet ut arbeid med barn i små grupper i stor skala. Os et

al. (2020) skriver blant annet i sin rapport at den nye stabiliteten så ut til å bidra til nære relasjoner mellom de ansatte og det enkelte barnet som barna så ut til å trives med. Noen av barnehagelærerne fremhevet at harmoni preget gruppene. Det er allikevel verdt å merke seg i rapporten (Os et al. 2020) at noen av barnehagelærerne påpekte at de små gruppene, så ut til medføre at noen av barna ble veldig knyttet til «sine» ansatte og kanskje engstelige for andre ansatte. Derfor kunne barna vise tegn til vantrivsel når deres faste voksne ikke var til stede eller når det er vikarer på avdelingen.

2.3 Mestring

Haugen (2005, s. 68) skriver at ansatte som oppfatter og møter barn som likeverdige medmennesker, og som tar utgangspunkt i barns kunnskaps økning og forsøk på å skape mening, er viktig for små barns opplevelse av mestring. Som pedagog må man «spille på lag» og skape en hverdag sammen med de yngste der de opplever støtte i sin selvforvaltning. Dersom små barn opplever at de ansatte stadig ordner opp for dem istedenfor å gi de støtte, slik at de opplever mestring, får ikke barn styrket evnen til selvforvaltning. I stedet kan barn utvikle lært hjelpeløshet. I smågrupper må den ansatte nettopp være mer tilgjengelig for å gi barna denne støtten for at de kan få oppleve å mestre samspill og samvær med andre barn. Videre skriver Haugen (2005, s. 68) at de ansatte må se små barns kompetanse, potensial og behov og samhandle med dem slik at de opplever seg sett, hørt og verdsatt for at de skal kunne oppleve mestring og glede over livet. Toddler sin opplevelse av mestring og de ansatte sin betydning i dette, er noe jeg vil se videre på i kapittelet om funn og drøfting i denne oppgaven.

Små barn har en medfødt motivasjon til å lære seg nye ting, til å mestre hevder Drugli og Lekhal (2018, s. 82). For barnet innebærer det å mestre noe at det er en balanse mellom barnets ressurser og utfordring. For å oppleve mestring må barnet ha mulighet til å lykkes. Drugli og Lekhal (2018, s. 83) hevder derfor at barnets tro på seg selv som en som kan lære og mestre, vil ha stor betydning for små barns psykiske helse og livsmestring.

Videre skriver Drugli og Lekhal (2018, s. 84) at dersom en ansatt ser hva barnet er opptatt av, og støtter barnets utforsking av dette ved å sette ord på det, vise noe, forklare eller få barnet til å prøve på nytt, vil barnets læring fremmes. I følge Drugli og Lekhal (2018, s. 84) viser forskning at flere områder i hjernen er aktivert når små barn utforsker sammen med en ansatt de har en god relasjon til, sammenlignet med når de utforsker alene.

Drugli og Lekhal (2018, s. 128) skriver også at når barn opplever mestring lagres dette i barnas hukommelse og styrker deres tro på seg selv. På en småbarnsavdeling vil det være barn med ulike forutsetninger og ferdigheter, men felles er at de alle har mye læring fremfor seg. Selv om de yngste ofte opplever å ikke få til ting fra start, blir det viktigste at de opplever læring som noe positivt og lystbetont. For barnehagepersonale er det viktig å gi barna bekreftelse underveis i prosessen, ikke bare når de får til noe. Det er i prosessen barna bygger opp sine mestringsressurser. Det er prosessen som kan bidra til å fremme barnets motstandsressurser og psykiske helse mener Drugli og Lekhal (2018, s. 82). I denne prosessen lærer barnet noe om hva som skal til for å mestre.

Mestring kan også dreie seg om emosjoner og det å få til å regulere egne følelser. Her er det viktig som barnehagelærer å anerkjenne barnets følelser og sette ord på dem, før man hjelper til med å regulere denne atferden. Det å lære barn tidlig å sette ord på og regulere egen atferd, vil være med på å gjøre de mer robuste i utfordringer de vil møte på senere i livet (Drugli og Lekhal, 2018, s. 129). Mestring kan handle om å vente på tur eller ikke få den leken man helst vil ha. Det å tåle slike skuffelser i hverdagen kan være en nyttig erfaring å ha med seg (Drugli og Lekhal, 2018, s. 83).

2.4 Tidlig samspill

Løkken (1996, s. 29 og 30) skriver at samspill er noe som foregår mellom mennesker, og noe som mennesker gjør sammen. Det kan være snakk om kroppslig, førspråklig og språklig kommunikasjon. Barnet er en aktiv og skapende deltager i samspillet. Det første samspillet i barnets liv, samspillet mellom spedbarn og voksen, har betydning for senere samspill mellom små barn og jevnaldningsrelasjoner. Barnets første levemåneder er knyttet til foreldrenes oppmerksomme tilstedeværelse og deres reaksjoner og fortolkninger. Spedbarnsforskningen har vist på basis av dette at barnet allerede fra 7-månedersalderen kan ha etablert en trygg tilknytning til andre mennesker (Løkken, 1996, s. 39).

Videre skriver Løkken (1996, s. 69) at små barn er villig til å gå inn i samspill med andre jevnaldrende så snart de kan stå og gå. At de får mulighet til å utfolde seg i kroppslig, lystbetont samvær, kan bidra til å skape en grunnleggende tillitt mellom barna. Av dette skapes et viktig fundament for evne til lek og vennskap senere i barndommen. Barn som har vært aktive deltagere i barnekulturen i barnehagen allerede fra ettårsalderen, vil ha et bedre grunnlag for samspill og lek enn barn som kommer rett fra hjemmet og inn i dette som treåring. Løkken (1996, s. 106) skriver at mye av det ettåringer gjør, kan bare andre ettåringer

gjøre på samme måte. Derfor har de lyst til å være sammen, og de har et spesielt utbytte av å være sammen. Det er særlig etterligningen og gjentagelsen som mellom små barn kan gjøres magisk. Småbarnsleken er av kroppslig art og er preget av bevegelse, glede og latter i et sosialt samspill barna imellom. De yngste setter derimot i liten grad ord på hva de mener med det de gjør. Det må de ansatte gjøre ved å være tilstedeværende i samspillet og støtte opp ved å utvide barnas ytringer. Disse aspektene er relevante som teoretisk bakgrunn når jeg observerer de yngste barna i samspill med hverandre.

Drugli og Lekhal (2018, s. 133) hevder at barnehagelærere har store muligheter for å tilrettelegge for gode relasjoner barna imellom i lek og samspill. Barnenettverket har stor betydning for barns utvikling på nær sagt alle områder. Små barn trenger mye tid til lek som ikke er voksenstyrt. De trenger støtte fra ansatte som er sensitive for deres signaler, og som klarer å forstå når de trenger veiledning og når de trenger å være i fred. Som barnehagelærer kan man tilrettelegge for samspill mellom barna ved å ha leker og utstyr som fremmer samspill tilgjengelig for barna. Faste lekegrupper kan og fungere godt for små barn, da de fremmer trygghet og tilhørighet.

Drugli og Lekhal (2018, s. 134) skriver videre at barnehagelæreren kan støtte opp under leken ved å hjelpe til å sette ord på blant annet følelser, intensjoner og atferd. For små barn som ennå ikke har utviklet et tilstrekkelig verbalt språk, er det særlig viktig å beskrive barnas intensjoner og følelser ovenfor hverandre. De yngste barna trenger gjerne støtte gjennom hele samspillsekvensen, ikke bare ved oppstart. Her er det viktig at den ansatte ikke tar for mye kontroll, da dette vil bidra til at barna blir passive og lærer lite. Små barn trenger å få utvikle sin sosiale kompetanse og sine problemløsningsstrategier gradvis og i takt med sin sosiale og kognitive utvikling.

Størksen (2014, s. 75) hevder at det å kunne hemme egne impulser, for eksempel ved å vente på tur, vil være viktig for å inngå i en sosial kontekst. Denne typen selvregulering beror til dels på hjernens modning. Det betyr at eldre barn i barnehagen vil ha bedre forutsetninger for å inngå i gjensidig samspill med andre barn enn de yngre. Videre skriver hun at i løpet av den tidlige utviklingen vil det være en periode hvor barnet arbeider med å regulere og tilpasse sin atferd til den sosiale konteksten. Det å veilede barn i denne alderen til mer konstruktive måter å samhandle med andre barn på er derfor et viktig tema for omsorgspersonene.

Drugli og Lekhal (2018, s. 51) skriver om byggeklossene i små barns psykiske helse og livsmestring. Her nevner de samspill mellom barn som viktig i den sosiale utviklingen på kort

og lang sikt. Drugli og Lekhal (2018, s. 75) hevder at de yngste barna kan ha samspillssekvenser med hverandre som er preget av turtaking, lek og glede, men at det lett kan oppstå konflikter som fører til at samspillet bryter sammen. Fordi små barns sosiokognitive ferdigheter ennå ikke er så velutviklet, vil de ofte ha vansker med å løse konflikter på egenhånd. De trenger da mye støtte fra voksenpersoner til å etablere gode sosiale problemløsningsstrategier. Barn lærer hvordan de kan lære i samspill med stimulerende og støttende ansatte som forklarer, utvider og beriker det barna er opptatt av og holder på med (Drugli og Lekhal, 2018, s. 76-81).

For at samspillet skal fremme læring, må det starte med barnas oppmerksomhetsfokus som den ansatte deler, som drives videre og utvides av den ansatte i et gjensidig samspill med barnet, og som vedvarer i flere runder. Den ansatte blir en formidler mellom barnet og miljøet og bidrar til at barnet mestrer og forstår mer enn det ville gjort på egenhånd. Oppmerksomme og responderende ansatte fremmer små barns læring i situasjoner som oppstår i hverdagen (Drugli og Lekhal, 2018, s. 84).

3. Metode og datainnsamling

3.1 Generelt om metode

Bergsland og Jæger (2014, s. 66) skriver at vitenskapelig metode er «teknikker» eller fremgangsmåter man bruker for å få svar på ulike typer forskningsspørsmål. Målet er å finne ut informasjon om den «sosiale virkeligheten», og kunnskap om hvordan dette materiale kan analyseres. Videre skriver Dalland (2018, s. 51) at det å være metodisk i vitenskapelig forstand er å anvende og overholde intellektuelle standarder i vår argumentasjon. Det stiller krav til oss om ærlighet, sannhet og til å organisere våre egne tanker. Vi trenger forskjellige metoder til å få frem ny kunnskap og til å prøve ut i hvilken grad påstander er gyldige, sanne eller holdbare. Grunnen til at vi velger en bestemt metode er at vi mener at akkurat denne metoden fungerer best til å belyse det spørsmålet eller problemstillingen vi har stilt oss på en ønskelig måte. Metoden er verktøyet vårt i møte med noe vi vil undersøke. Metoden er til hjelp for å samle inn den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2018, s. 52).

Bergsland og Jæger (2014, s. 66) skriver at vi skiller mellom to hovedtyper av metode; kvalitativ og kvantitativ metode. I hovedsak dreier skillet seg om hvordan data analyseres og registreres. De kvantitative metodene har den gunsten at de gir data i form av målbare enheter, og gir oss dermed muligheter til å foreta regneoperasjoner. De kvalitative metodene fanger opp meninger og opplevelser som ikke er mulig å tallfeste eller måle. Forskere som benytter kvantitative data kalles ofte «tellere», mens de som bruker kvalitative data kalles «tolkere» (Dalland, 2018, s. 53).

3.2 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning rettes blikket mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst, og kontekst og fortolkning derfor er helt sentrale begreper innen denne forskningen (Bergsland og Jæger, 2014, s. 67). Det er en selv som er instrumentet for innsamling av data, derfor kreves det en bevissthet om sitt eget ståsted i forhold til det man undersøker. For å kunne bruke den kvalitative forskningsmetoden på en så saklig måte som mulig blir det dermed viktig å være bevisst på sin førforståelse (Bergsland og Jæger, 2014, s. 68). I denne oppgaven vil jeg for eksempel allerede før jeg har begynt min egen forskning på temaet ha med meg erfaringer som former min tenkning rundt temaet. Slik vil det ofte være i kvalitative studier og er noe man må være seg bevisst under tolkningen av empirien.

3.3 Forberedelser og gjennomføring

Jeg fant fort ut at jeg ville bruke kvalitativ metode og observasjon av barnegruppe som datainnsamling. Grunnen til dette var fordi jeg ønsket å se mer direkte på hvordan smågrupper påvirket toddlerne i deres samspill med hverandre. Jeg var også innom tanken på intervju av pedagogisk leder, men dersom jeg hadde valgt denne type datainnsamling, ville jeg ikke fått den samme direkte observasjonen og opplevelsen på hvordan dette fungerte i praksis. Jeg fant ut at det var gunstig å observere flere forskjellige smågrupper med ulike barn, i forskjellige kontekster og aktiviteter. På denne måten opparbeidet jeg meg data som jeg kunne analysere. Jeg valgte å gjøre observasjonsnotater der jeg var en ikke-deltagende observatør. Dette fordi jeg ønsket å påvirke situasjonen minst mulig med min tilstedeværelse under observasjonen. Her plasserte jeg meg litt i bakgrunnen av aktiviteten som skulle foregå, for å vise ovenfor barna at jeg ikke var deltagende. Jeg responderte derimot på barnas henvendelser til meg, men tok ikke noe videre initiativ til kontakt utover dette. Dette kan ha påvirket samspillsekvensen til en viss grad, og er noe jeg tar videre opp i vurderingen av feilkilder. Jeg skrev fortløpende notater av hva som foregikk underveis i observasjonen.

3.4 Observasjon

Jeg har som nevnt over valgt observasjon som metode i denne oppgaven fordi observasjon er en metode som er godt egnet til mitt prosjekt. Under en observasjon får jeg sett toddlerne i akkurat den situasjonen jeg ønsker å belyse i oppgaven. Jeg får med egne øyne sett etter tegn på mestring og samspill og notert meg dette. Toddlerne er for små til å kunne gjøre seg egne betraktninger om hvordan de opplever mestring og samspill i smågrupper, og har heller ikke språk til dette, så en metode som intervju hadde blitt vanskelig. Hadde man for eksempel intervjuet ansatte hadde informasjon fort blitt påvirket av den ansattes forforståelse av temaet. Derfor mener jeg observasjon er den beste måten til å selv kunne samle førstehåndserfaringer og informasjon som kan belyse problemstillingen. Siden jeg ønsker å finne ut av hvordan toddlerne i smågrupper opplever mestring og samspill, har jeg valgt å observere både hvordan toddlerne tar initiativ til hverandre, men også hva tilstedeværelsen til den ansatte har å si under samspillsekvensen. Dalland (2018, s. 97) skriver at det er problemstillingen som styrer hvilke temaer det er relevant å legge vekt på. Men den informasjonen observatøren får underveis, vil samtidig bidra til å videreutvikle problemstillingen.

Dalland (2018, s. 97) skriver at observasjon som metode gir oss mulighet til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø. Observasjon som metode krever å ta vare på inntrykkene og at vi lagrer det vi har

observert, enten ved å notere eller benytte video. Det vi har samlet av observasjoner, må vi deretter analysere og tolke for at det skal gi mening. Den eller de som blir observert har oftest ingen kontroll over denne prosessen, og det gir oss et spesielt etisk ansvar.

Videre skriver Dalland (2018, s. 98) at hvem vi er og hvilke forutsetninger vi har, vil spille inn på hvilke data vi får. Som observatør er kvaliteten på våre sanser viktige faktorer i innsamlingen. Vår bakgrunn og fagkunnskap vil også ha mye å si når vi skal analysere og tolke dataene. Tilnærmingen i en kvalitativ orientert observasjon er helhetlig. Observatøren ønsker et mest mulig helhetlig bilde av det som studeres. Vi vil gjerne vite grunnen til at mennesker handler som de gjør, og hvilken hensikt de har med det de gjør skriver Løkken og Søbstad (referert i Dalland, 2018, s. 101).

I min bacheloroppgave har jeg valgt å anvende en kvalitativ orientert observasjon, der jeg fokuserer på samspillet mellom individ og omgivelser. Bergsland og Jæger (2014, s. 74) skriver at i motsetning til en kvantitativ orientert observasjon vil en kvalitativ tilnærming være mer åpen, og med lav grad av strukturering på forhånd. Før jeg satt meg ned og startet å observere, gjorde jeg ingen andre forberedelser på forhånd enn å finne frem penn og papir og hvor jeg skulle plassere meg i forhold til det jeg skulle observere. På denne måten var observasjonssekvensen preget av lite strukturering fra min side, men personale hadde ansvar for å planlegge gruppesammensetning og aktivitetene på forhånd. I mine observasjoner fant jeg ut at løpende protokoll var den typen observasjon som var mest hensiktsmessig å anvende for å få svar på min problemstilling. Bergsland og Jæger (2014, s. 74) skriver at i løpende protokoll er observatøren til stede som tilskuer med blokk og blyant, og noterer sammenhengende det som skjer. På denne måten ble min observatørrolle ikke-deltagende, noe som førte til at jeg fikk et mer overordnet blikk og fokus på det som foregikk i smågruppene. Mer konkret tok jeg i bruk et observasjonsnotat. Dalland (2018, s. 102) skriver at et observasjonsnotat skal ha fast struktur og inneholde konkrete opplysninger, observasjoner og en foreløpig tolkning. Her skrev jeg ned sted, tid, hva som skulle observeres, område, egen posisjon, observasjonsbeskrivelse og forstyrrelser/feilkilder. Jeg valgte å gjøre 5 observasjoner, der hver observasjon varte i alt fra 15 til 30 minutter avhengig av hvor lenge barna klarte å holde fokus på aktiviteten og hverandre.

3.5 Utvalg og smågruppenes aktiviteter

Utvalget var grupper på 3-4 barn og 1-2 ansatte som sammen gjorde en forhåndsbestemt aktivitet. Gruppene var satt sammen av personalet på avdelingen ut ifra hvilke barn som gikk

best sammen, selv om dette kunne variere noe. De ansatte var en barnehagelærer, en barne- og ungdomsarbeider og en assistent. Det var de samme tre ansatte som deltok i observasjonene, men i forskjellige aktiviteter. Barna var alle fra samme avdeling og kjente hverandre derfor godt fra før. Alle barna var mellom 1 og 2 år.

Den første aktiviteten som ble gjennomført var utforsking med Maizena-mel der Maizena-melet var blandet ut med vann og konditorfarge slik at vi fikk en såkalt ikke-newtonsk væske som tyknet når barna klemte på den. Her fikk barna utforske sansene sine i samspill med andre barn og ansatte. Barna fikk hver sin bolle med melblanding, men satt rundt et bord der alle så alle, slik at de kunne følge med på hva de andre barna gjorde. I denne aktiviteten var det en barnehagelærer og en barne- og ungdomsarbeider sammen med fire barn.

Den andre aktiviteten var å utforske høstblader som var hentet utenfor og tatt med inn på avdelingen. Her la de ansatte bladene utover på gulvet og barna fikk utforske ved å gå barbert på bladene. De ansatte ga innspill og støttet barna i samspill ved å ta å kjenne på bladene og for eksempel hive de opp i luften. I denne aktiviteten var det også en barnehagelærer og en barne- og ungdomsarbeider sammen med fire barn.

Det var også en aktivitet med vann som foregikk inne på avdelingen, der det var en firkantet balje i ståhøyde som barna fikk stå rundt og utforske. Baljen ble fylt med vann og underveis kom det også inn ulike leker barna kunne utforske i vannet. Gruppen besto av tre barn og en assistent.

En annen aktivitet var konstruksjonslek der tre barn sammen med en assistent, bygget et høyt tårn av puter som barna etterpå veltet ned. Her gikk barna inn i samspill med hverandre for å lage noe i fellesskap, der assistenten var tilstedeværende under aktiviteten for å støtte opp under leken og utvide barnas ytringer.

Den siste aktiviteten gikk ut på å utforske ballonger i fellesskap. Her styrte barnehagelæreren og barne- og ungdomsarbeideren aktiviteten sammen med fire barn. De utforsket ballongene sammen ved å ta og føle på dem, hive de opp i luften og lignende.

3.6 Etikk

Dalland (2018, s. 120) skriver at det å observere og tolke andres menneskers handlinger og atferd krever visse etiske regler. Taushetsplikten skal ivaretas, ikke bare for den enkelte deltager, men også den institusjon vi observerer i. I mine observasjonsnotater har jeg valgt å gi barna fiktive navn som barn1, barn2 etc. og det samme gjelder anonymisering av de ansatte

som jobber i barnehagen. Jeg har i mine notater gitt en konkret beskrivelse av hvor i rommet observasjonen foregår, men det er gjort på en måte som ikke er å gjenkjenne for utenforstående. Jeg beskriver kun hvordan rommet er innredet, og sier ikke noe om hvor selve barnehagen befinner seg og lignende. Dalland (2018, s. 120) skriver videre at det også er etiske regler for hvordan vi oppbevarer fortrolig materiale. Det vi skriver underveis skal ikke leses av andre før det er anonymisert. I min oppgave har jeg anonymisert både notatene og i selve drøftingsdelen før veileder og andre har fått tilgang til å lese over dette. I og med at jeg har valgt å kun anvende notater og ikke bilder/video har jeg ikke trengt å søke om samtykke for å ta dette i bruk. Derimot har jeg avklart på forhånd og fått godkjent av de ansatte på avdelingen at notatene skulle brukes som materiale til min bacheloroppgave. De ansatte gjorde også avtale med barnas foresatte om at jeg som student kunne gjøre prosjekter og samle data anonymt.

3.7 Feilkilder i mine observasjoner

Forstyrrelser og kontekst kan ha vært feilkilder som har påvirket det som er blitt observert. Jeg har vært en ansatt som barna på avdelingen har vært vant med at er deltagende i lek og aktiviteter. Underveis i observasjonene forsøkte flere av barna gjentatte ganger å komme bort til meg å ta initiativ til kontakt, selv om jeg hadde satt meg i bakgrunn og ga signaler på at jeg var opptatt med noe annet. Her responderte jeg som nevnt tidligere på barnas henvendelser til meg, men tok ikke noe videre initiativ til kontakt utover dette. Dette kan ha påvirket at jeg har blitt ukonsentrert og ikke fått med meg alt av signaler og kontakt barna imellom. Dalland (2018, s. 117) skriver at selv om forberedelsene er aldri så gode, er det ikke alltid mulig å hindre forstyrrelser. En annen feilkilde kan være mine personlige forhold til problemstillingen. Dalland (2018, s. 117) skriver at vår oppvekst, utdanning, erfaring, fordommer, motiver, behov og førforståelse vil påvirke det vi ser etter, og hvordan vi tolker det observerte. Det at jeg har med meg positive erfaringer med smågrupper fra før, både i praksis og i yrkeslivet, vil ha påvirkning på min førforståelse. Både den teoretiske og praktiske kunnskapen jeg har med meg i min bagasje fra tre år på studie vil naturligvis påvirke mitt syn på hva jeg ser etter i en slik observasjon. Derimot skriver Dalland (2018, s. 117) at vår bakgrunn ikke må betraktes som kilde til feiltolkninger. Den kan også være et verdifullt bidrag fordi vi kjenner forhold igjen fra vår egen erfaring.

4. Funn og drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg mine funn fra egne observasjoner ved hjelp av relevant teori som ble presentert i kapittel 2. Jeg presenterer funn og drøfting i samme kapittel fordi jeg mener dette skaper en mer oversiktlig helhet for leseren. Funn og drøfting presenteres i fem delkapitler etter de fem observasjonene jeg gjorde av barn i smågrupper. Når jeg skriver i kursiv, betyr det at teksten er hentet direkte fra observasjonsnotatene som ble gjort underveis. De helhetlige notatene ligger under vedlegg 1 i oppgaven.

4.1 Observasjon 1 Maizenamel-blanding

I denne observasjonen observerte jeg en gruppe på 4 barn og en barnehagelærer og en barne- og ungdomsarbeider som gjennomførte aktiviteten med Maizenamel-blanding slik som beskrevet i metodekapitlet. Det første jeg la merke til under observasjonen var at barna allerede satt i gang med en form for samspill før aktiviteten hadde begynt.

Barna sitter og venter på at aktiviteten skal starte. Barn 1 begynner å klappe høylytt i bordet mens hun smiler. Barn 2, 3 og 4 observerer dette og begynner å klappe i bordet med samme takt. Alle barna ser på hverandre og flirer.

Denne aktiviteten er et typisk tegn på toddlerkultur ved at barna imiterer hverandre og deretter starter en flirekonsert. Jeg tolker dette til at barna inngår i et lystbetont samspill og har det artig. Dette stemmer godt overens med det Løkken (2004, s. 22,23 og 59) skriver om at barn i denne alderen har en egen toddlerstil der denne måten å opptre på er typisk, og at de gjennom kroppslig omgang viser at de forstår hverandres hensikt og mening i felles lek. Gjennom å herme etter hverandre og gjenta visse handlinger, konstruerer de aktivt sine relasjoner, vennskap og fellesskap.

Videre starter aktiviteten og barna blir mer opptatt av sin egen utforskning. For å dra aktiviteten videre hjelper de ansatte til med å vise litt hva man kan gjøre med blandingen.

Barn 1 og barn 4 har mer enn nok med sin egen blanding og viser ingen interesse for de andre.

Pedagogene viser hva man kan gjøre med blandingen (tar det opp med hendene og med skje og lar det renne etc.) Alle barna følger med på dette og imiterer.

Dette fører til et positivt samspill mellom de ansatte og barna, og jeg tolker dette som en positiv opplevelse for barna som både får inspirasjon og annerkjennelse fra de ansatte. Dette

er i tråd med det Munton et. Al (2002) fant i sin studie om at man i små grupper får et stort antall ansatte per barn som fører til positivt samspill mellom de ansatte og barna.

Etter hvert som barn 1 og barn 4 har fått utforsket litt selv, ser de mer bort på de andre enn de gjorde i starten av aktiviteten.

Jeg tolker dette som at de ansatte sin støtte og oppmerksomhet også hjalp til med barnas samspill med hverandre. Dette er også noe Munton et. Al (2002) poengterer som et funn om små grupper i sin studie, der de skriver at jo flere ansatte man har i forhold til barn, desto størres sjanse for positivt samspill mellom de ansatte og barna, og barna seg imellom.

Videre viser 3 av barna at de ikke ønsker mer, og er ferdige med aktiviteten.

Pedagog 2 tar med seg de tre barna som er ferdig ut av stolen og hjelper de med å vaske hender. Barn 1 sitter igjen.

Barn 1 er fortsatt helt oppslukt av aktiviteten, pedagog 1 setter seg ned sammen med henne.

Pedagog1 som sitter ved siden av blander inn rød konditorfarge i blandingen til barn 1. Barn 1 sier «oi!» og møter blikket til pedagog1. «Ja, nå ble den rød» svarer pedagog1 og smiler.

Pedagog1 tar maisenna blandingen på en skje og lar det renne nedover. Barn 1 følger blikket på maisennaen som renner. Barn 1 sier «oi!» før hun gjentar og prøver å gjøre det samme. «Oi, se der!» sier pedagog1 og bekrefter. Barn 1 smiler mens hun hopper opp og ned sittende på stolen og gir uttrykk for begeistring.

Her får pedagogen og det siste barnet som er igjen, tid alene til å sammen utforske alt barnet ønsker. Barnet har også den fulle oppmerksomheten til den ansatte og virker å trives med det. Den ansatte bekrefter ved å utvide barnets ytringer og anerkjenne det barnet får til. Jeg tolker det ved hjelp av barnets reaksjon til at barnet føler mestring over det hun får til. Haugen (2005, s. 68) poengterer at de ansatte må se små barns kompetanse, potensial og behov og samhandle med dem slik at de opplever seg sett, hørt og verdsatt for at de skal kunne oppleve mestring og glede over livet. Det kan virke som at dette barnet får mer utbytte av aktiviteten når det utforsker sammen med den ansatte der det får støtte i sin utforskning. Dette kan sees i sammenheng med Drugli og Lekhal (2018, s. 84) som poengterer at forskning viser at flere områder i hjernen er aktivert når små barn utforsker sammen med en ansatt de har en god relasjon til, sammenlignet med når de utforsker alene. Da barn 1 fikk mulighet til å utforske blandingen sammen med den ansatte, ble hun mer engasjert over aktiviteten. Her fikk pedagogen en mulighet til å følge opp barnet en til en, dette fordi den andre ansatte allerede

lekte med de tre andre barna som i utgangspunktet var med på aktiviteten. Jeg har sett og observert at det ikke ofte er slik at man får tid til slik oppfølging på grunn av ressurser, men det er interessant å se hvordan barnet blomstret i denne situasjonen. Det kan derfor være viktig å ta vare på mulighetene når det plutselig ligger til rette for det, slik som i dette eksempelet.

Hovedfunnene jeg ønsker å trekke frem i denne observasjonen er at de ansattes aktive tilstedeværelse har betydning for både barnets samspill og mestingsopplevelse. Pedagogene inspirerer barna til nye måter de kan utforske blandingen og samtidig anerkjenner barna i prosessen. Ved at de gjør dette kan vi se at barna blir mer opptatte av hverandre, noe som også bidrar til mer samspill og utforskning i fellesskap. Det siste barnet som ble sittende igjen viste også stort utbytte av den ansatte sin tilstedeværelse og anerkjennelse i form av å oppleve mestring i sin utforskning.

4.2 Observasjon 2 høstblader

I denne observasjonen observerte jeg en gruppe på 4 barn og en barnehagelærer og en barne- og ungdomsarbeider som gjennomførte aktiviteten med å utforske høstblader inne på avdelingen slik som beskrevet i metodekapitlet. Her viste to av barna noe mindre interesse for aktiviteten, og de gikk derfor etter kort tid bort for å holde på med noe annet. En av de ansatte ble igjen sammen med to resterende barna.

Barn 1 og Barn 2 går barføtt oppå bladene. Barn 2 plukker opp et blad og plasserer det på hodet. Barn 1 ser på barn 2 og gjentar. Pedagog 1 sier «Oi, har dere fått blader på hodet dere da» og smiler til barna. Barna ser på hverandre og flirer. Pedagog 1 plukker opp noen blader i hånden og hiver de opp i luften. Barn 2 roper «oi!» før hun selv plukker opp noen blader og kaster de opp i luften. «Oi, se der ja!» sier pedagog 1 og bekrefter. Barn 1 gjentar og prøver på det samme. Pedagog 1 sier «Oi!» igjen og smiler.

Av denne observasjonen tolker jeg at pedagogens rolle har mye å si for hvordan samspillet mellom de to barna utvikler seg. Den ansatte utvider først barnas ytringer ved å sette ord på handlingene til barna. Når den ansatte gjør dette ser barna på hverandre og flirer, noe som kan vise at de har det artig sammen, og at de setter pris på å bli forstått av den ansatte. Løkken (1996, s. 106) hevder at småbarnsleken er av kroppslig art og er preget av bevegelse, glede og latter i et sosialt samspill barna imellom. De yngste setter derimot i liten grad ord på hva de mener med det de gjør. Her er den ansatte både tilstedeværende og oppmerksom ved å først sette ord på hva barna gjør, og deretter vise hva man kan gjøre med bladene. Drugli og Lekhal

(2018, s. 84) skriver at dersom en ansatt ser hva barnet er opptatt av, og støtter barnets utforsking av dette ved å sette ord på det, vise noe, forklare eller få barnet til å prøve på nytt, vil barnets læring fremmes. Det kan virke som at barna opplever en form for mestring over å få til å hive bladene opp i luften, slik som den ansatte har vist dem. Den ansatte sin bekreftelse her er også viktig for barnas opplevelse av å ha fått til noe. Drugli og Lekhal (2018, s. 81) poengterer at barn lærer hvordan de kan lære i samspill med stimulerende og støttende ansatte som forklarer, utvider og beriker det barna er opptatt av og holder på med. Jeg mener at observasjonen argumenterer for viktigheten av at ansatte gjennom tilstedeværelse og støtte fremmer barns opplevelse av å bli sett, hørt og verdsatt. Dette kan sees i sammenheng med Askland (2011, s. 124) og Seland (2011, s.103) som poengterer at smågrupper bidrar til at den ansatte lettere kan følge opp, støtte og gi barna den anerkjennende kontakten som er grunnleggende for den sosiale utviklingen til barnet.

Hovedfunnene jeg ønsker å trekke frem i denne observasjonen er at pedagogen, ved å utvide barnas ytringer og støtte barnas utforsking ved å blant annet bekrefte og inspirere, viser å ha betydning for barnas samspill og opplevelse av mestring. Det ser ut til at barna responderer godt på å ha en ansatt som er til stede under hele samspillssekvensen.

4.3 Observasjon 3 vannlek

I denne observasjonen observerte jeg en gruppe på 3 barn og 1 assistent som gjennomførte aktiviteten med å utforske vann, slik som beskrevet i metodekapitlet. Alle barna kom springende bort til baljen og viste stort engasjement da assistenten begynte å tømme vann oppi baljen. Toddlerne viste raskt tydelig tegn på en toddlerkultur da de begynte å imitere hverandre og rope høylytt.

Barna ser på vannet som renner fra bøtten og ned i baljen. Barn 5 strekker hånden ut og kjenner på det rennende vannet. Barn 5 plasker med hendene i vannet mens han smiler og ser bort på barn 6 og barn 7. Barn 6 og barn 7 imiterer. Alle smiler og roper ivrig mens de plasker i takt.

Jeg tolket denne observasjonen som at vann var noe som barna fant fascinerende og interessant. I forhold til de andre aktivitetene som ble gjennomført, syntes jeg at denne aktiviteten kanskje var den som bidro aller mest til samspill blant barna siden de ble så ivrige sammen i fellesskap. Det kan virke som at det å stå rundt baljen og utforske samme fenomen bidro til en fellesskapsfølelse blant barna. Barna tok raskt initiativ til å imitere hverandres atferd og viste stor begeistring mens de gjorde dette. Løkken (2004, s.23) hevder at

toddlerleken er meningsfull og artig for barna, og når disse handlingene blir gjentakende og forutsigbare rutiner, kan vi si at en egen toddlerkultur er etablert. Videre i observasjonen kan vi se et eksempel på at den samme handlingen med å plaske i vannet og imitere hverandre ble gjentatt.

Barn 5 plasker med hendene i vannet igjen og flirer. Han ser bort på barn 6 mens han gjør dette. Barn 6 møter blikket til barn 5 og imiterer. Barna flirer.

Dette tolker jeg som at en toddlerkultur ble etablert fra starten av og ble en gjentakende rutine gjennom samspillssekvensen, slik som Løkken (2004, s. 23) poengterer. Videre ut i sekvensen bemerket jeg meg en slags konflikt som oppstod, der et av barna tok fra et annet barn sin leke. Her var den ansatte raskt til stede for å støtte opp under samspillet og veilede barna i leken.

Barn 6 tar fra barn 5 ballen han har i hånden. Barn 5 går bort fra aktiviteten. Pedagog sier til barn 6 at han ikke må ta fra ballen barn 5 holdt på med, og ber barn 6 gi den tilbake. Barn 6 gjør dette. Barn 5 tar imot ballen og går bort til baljen igjen.

Jeg tolker dette som at barnet som ble tatt fra ballen gikk bort fra aktiviteten på grunn av dette, ettersom han raskt kom tilbake etter å ha fått tilbake ballen. Størksen (2014, s. 75) skriver at i løpet av den tidlige utviklingen vil det være en periode hvor barnet arbeider med å regulere og tilpasse sin atferd til den sosiale konteksten. Det å veilede barn i denne alderen til mer konstruktive måter å samhandle med andre barn på er et viktig tema for omsorgspersonene. Med bakgrunn i Størksen vil jeg argumentere for at dette eksempelet viser viktigheten av en ansatt som er tilstedeværende for å støtte opp under leken og veilede barna i samspill. Drugli og Lekhal (2018, s. 75) poengterer også at små barn vil ha vansker med å løse konflikter på egenhånd fordi små barns sosiokognitive ferdigheter ennå ikke er så velutviklet. Med bakgrunn i Drugli og Lekhal vil jeg argumentere for at den ansatte har større mulighet til å være tilstedeværende og raskt oppdage slike konflikter dersom man har få barn å forholde seg til. Dette kan sees i sammenheng med Bjørnstad og Samuelsson (2012) sin forskning om at tilstrekkelig voksentetthet med én ansatt på tre barn under to år, og at bemanningsnormen er slik som den er (Barnehageloven, 2005), er ønskelig for å ivareta de yngste barnas behov, trygghet og utvikling. Derimot er det viktig at barn får oppleve å møte motstand for å bygge opp sine mestringsressurser. I denne observasjonen tolker jeg at barn 6 fikk erfaring med at han ikke kunne få ballen fra barn 5 fordi han allerede holdt på med den. Dette kan sees i sammenheng med Drugli og Lekhal (2018, s. 83) som skriver at mestring kan

handle om å vente på tur eller ikke få den leken man helst vil ha. Det å tåle slike skuffelser i hverdagen kan være en nyttig erfaring å ha med seg.

Hovedfunnene jeg ønsker å trekke frem i denne observasjonen er på hvilken måte denne aktiviteten bidro til samspill og fellesskapsfølelse blant barna. Her hadde ikke pedagogens rolle like mye innvirkning på samspillet som utviklet seg blant barna som vi har sett i de tidligere observasjonene. Derimot kan valg av aktivitet, og at det var en voksenstyrt aktivitet som ble planlagt på bakgrunn av barnas interesser, være av betydning. Et annet hovedfunn her var betydningen av pedagogens veiledning og støtte i konflikten som oppstod. Her fikk barn 6 erfaring med å møte motstand og veiledning i andre måter å samhandle med barn på, noe som vil ha betydning for barnets opplevelse av mestring.

4.4 Observasjon 4 konstruksjonslek

I denne observasjonen observerte jeg en gruppe på 3 barn og 1 assistent som gjennomførte aktiviteten med å bygge et tårn av puter, slik som beskrevet i metodekapitlet. Det første jeg la merke til i denne observasjonen var at to av barna raskt inngikk i samspill med hverandre og begynte aktiviteten med å bygge en konstruksjon med putene de hadde fremfor seg.

Barn 9 kikkert bort på hva barn 8 holder på med og går etter hvert mot henne. De får blikkontakt, og barn 9 og barn 8 tar med seg en pute hver og plasserer den oppå de andre. «Oi!» sier de i kor mens de klapper med hendene og ser på hverandre. De går videre bort og fortsetter.

I denne observasjonen kan vi se at barn 9 starter med å observere det barn 8 holder på med. Deretter imiterer barn 9 ved å gjøre det samme, altså plassere en ny pute oppå de andre putene barn 8 har lagt fremfor seg. Av dette tolker jeg at barn 9 forstår hensikten ved å legge putene oppå hverandre slik at konstruksjonen blir enda høyere. Dette gjør barnet uten å sette ord på hvorfor, men det virker å forstå barn 8 sine intensjoner, og det virker som at de to skaper en meningsfull lek sammen. Her har de oppmerksomheten sin rettet mot det samme, og de viser en felles glede over å ha fått til noe sammen ved å klappe. Dette kan sees i sammenheng med Løkken (2004, s. 22) som hevder at også de yngste kan dele oppmerksomhet om et felles innhold og forstå hverandres følelser og hensikter før de tenker eller setter ord på at de gjør dette. Ut fra dette kan vi si at toddlernes sosiale samspill er meningsfull og har en egenverdi.

Videre i observasjonen legger jeg merke til at barn 10 står lenge på sidelinjen og bare observerer. Assistenten går etter hvert bort til dette barnet og inviterer barnet med i leken.

«Skal du også hente en pute og plassere her?» spør pedagog 4 og veileder barn 10 bort til putene. Barn 10 tar av en pute og smiler stort mens han ser opp på pedagog 4. Han går bort og plasserer den oppå tårnet. Barn 8 kikker bort på tårnet og roper «yey!» mens hun klapper. Barn 10 møter blikket til barn 8 og begynner å klappe han også. Barn 9 er på vei å hente flere puter.

Dette tolker jeg som at barnet hadde behov for å bli sett, veiledet og støttet av den ansatte for å tørre å gå inn i leken. Seland (2011, s. 141) hevder at behovet for oppdeling i mindre grupper blir særlig større dersom barna er små. For å utvikle trygghet og selvstendighet kreves tett oppfølging og støtte fra de ansatte. Sammen med assistenten plukker han opp en pute og plasserer den oppå tårnet. Da han gjør dette smiler han stort mens han kikker bort på assistenten. Av dette kan det virke som at barnet opplever en form for mestring. Dette er i tråd med det Drugli og Lekhal (2018, s. 84) skriver om at den ansatte blir en formidler mellom barnet og miljøet og bidrar til at barnet mestrer og forstår mer enn det ville gjort på egenhånd. Oppmerksomme og responderende ansatte fremmer små barns læring i situasjoner som oppstår i hverdagen. Drugli og Lekhal (2018, s. 51) hevder også at samspill mellom barn er viktig for små barns psykiske helse og livsmestring. Derfor er det viktig at man som ansatt i barnehagen er tilstedeværende og oppmerksom på å støtte og veilede barn i lek med andre barn. I dette eksempelet kan vi også se at barn 8 gir barn 10 en slags bekreftelse ved å rope «yey!» og klappe. Denne reaksjonen imiterer barn 10 ved at han også begynner å klappe. I denne leken er som sagt barnas oppmerksomhet rettet mot det samme fokuset, som handler om å bygge et høyt tårn. Løkken, Bjørnstad, Broekuizen og Moser (2018) skriver i sin studie at det kan være lettere for de ansatte i en fast liten gruppe alene å legge til rette for engasjement og stimuli, kontra mer fleksible grupper i større arealer der barna lettere kan forsvinne vekk til annen lek eller andre distraksjoner. Med bakgrunn i dette vil jeg argumentere for at man som ansatt har store muligheter i små grupper for å velge ut aktiviteter som fanger barna, og som de kan fordype seg i sammen.

Hovedfunnene jeg ønsker å trekke frem i denne observasjonen er pedagogens betydning for at barn 10 ønsker å gå inn i leken. Ved at pedagogen oppmuntrer og støtter tør barnet å delta i leken. Med bakgrunn i Seland kan vi se at behovet for oppdeling i mindre grupper er større dersom barna er små. Barn 10 hadde i denne situasjonen særlig utbytte av denne voksentettheten og tryggheten.

4.5 Observasjon 5 utforske ballonger

I denne observasjonen observerte jeg en gruppe på 4 barn og en barnehagelærer og en barne- og ungdomsarbeider som gjennomførte aktiviteten med å utforske ballonger, slik som beskrevet i metodekapitlet.

Barn 1 plukker opp en ballong fra gulvet og hiver den opp i luften. Barn 1 kikker på ballongen idet den treffer bakken, mens han sier «oi!» og hopper av begeistring.

I denne observasjonen utforsker barnet ballongen og hva man kan gjøre med den. Barnet finner selv ut av ved å utforske at man kan hive ballongen opp i luften. Barnet hopper av begeistring etter han har gjort dette. Dette tolker jeg som at barnet har opplevd en form for mestring, ut ifra barnets reaksjoner på hva det har fått til. Drugli og Lekhal (2018, s. 128) skriver at når barn opplever mestring lagres dette i barnas hukommelse og styrker deres tro på seg selv. Dette vil ha stor betydning for små barns psykiske helse og livsmestring. Med bakgrunn i det Drugli og Lekhal skriver vil jeg argumentere for at det som ansatt i barnehage vil være avgjørende å legge til rette for aktiviteter som nettopp kan fremme små barns mulighet til å oppleve mestring. Dette krever at aktiviteten har en balanse mellom barnets ressurser og aktivitetens grad av utfordring. Dette stemmer godt overens med det Drugli og Lekhal (2018, s. 82) skriver om at for barnet innebærer det å mestre noe at det er en balanse mellom barnets ressurser og utfordring. For å oppleve mestring må barnet ha mulighet til å lykkes. Ut fra dette vil jeg argumentere for at denne type aktivitet er god å ta i bruk med de yngste, der det finnes mange muligheter å utforske, noe som gjør at det vil være noe de fleste vil oppleve å få til. Som barnehagelærer har man store muligheter for å legge til rette for gode aktiviteter som fremmer mestring og samspill.

Videre i observasjonen plukker pedagogen opp en ballong og kaster den opp i luften.

Pedagog 1 plukker opp en ballong og kaster den opp i luften. Barn 1, 2 og 3 følger ballongen med øynene. Barn 1 imiterer og kaster ballongen opp og ned flere ganger. Barn 2 observerer en stund, før hun og gjentar mens hun kikker bort på pedagog 1. «Oi!» sier pedagog 1 og smiler.

Ut ifra den første observasjonen tolker jeg at pedagogen har lagt merke til barn 1 har vært opptatt av hvordan det kan kaste ballongen opp i luften. Da pedagog gjør dette forsøker barn 2 også å gjøre det samme. På denne måten lærer barn 2 og hvordan man kan kaste ballongen opp i luften. Drugli og Lekhal (2018, s. 84) poengterer at dersom en ansatt ser hva barnet er opptatt av, og støtter barnets utforsking av dette ved å sette ord på det, vise noe, forklare eller

få barnet til å prøve på nytt, vil barnets læring fremmes. Pedagog bekrefter videre det barna har fått til, noe som er viktig for små barns opplevelse av mestring. Dette er i tråd med det Drugli og Lekhal (2018, s. 128) skriver om at det er viktig å gi barna bekræftelse underveis i prosessen for at de kan bygge opp sine mestringsressurser.

Barn 1 sin ballong sprekker. Alle barna blir stille og kikker bort på pedagogene. «Oi! Pang sa det!» sier pedagog 1. Barn 1, 2, 3, og 4 kikker på hverandre og flirer høyløyt. «Pang!» gjentar barn 1 og hopper opp og ned av begeistring.

Her tolker jeg stillheten til barna som at de blir usikre på situasjonen som oppstår når ballongen sprekker. Pedagogen løser usikkerheten ved å respondere på en måte som viser at det som skjedde ikke var noe farlig og trygger på den måten barna. Oppmerksomme og responderende ansatte fremmer små barns læring i situasjoner som oppstår i hverdagen (Drugli og Lekhal, 2018, s. 84). Med bakgrunn i det Drugli og Lekhal skriver vil jeg argumentere for at det kan være at disse barna ikke har opplevd at en ballong sprekker før, og at man derfor som pedagog må forklare og trygge barna i ukjente situasjoner slik som for eksempel denne. Når barn 1 gjentar det den ansatte sier og hopper av begeistring tolker jeg det på bakgrunn av barnets adferd at barnet opplever en form for mestring over å ha erfart noe nytt. En slik læring krever at de ansatte er tilstedeværende i situasjonen og er responderende til det som oppstår.

Hovedfunnene jeg ønsker å trekke frem i denne observasjonen er betydningen av at de ansatte i barnehagen legger til rette for aktiviteter som kommer overens med barnas interesser og muligheter til å mestre. Her ser jeg viktigheten av at de ansatte støtter barnas utforskning, bekrefter underveis, og er tilstedeværende og responderende til det som oppstår for at de skal kunne oppleve mestring.

5. Konklusjon

Jeg vil starte dette siste kapittelet med å presentere problemstillingen min igjen, og deretter oppsummere kort hva jeg har funnet ut av. Min problemstilling var:

«Hvordan kan personalet i barnehagen ved bruk av voksenstyrte aktiviteter i smågrupper bidra til å gi toddlere en opplevelse av mestring og samspill?»

I denne oppgaven har jeg samlet inn og analysert data om tidlig samspill og mestring hos de yngste. Det er gjennomgående i mine funn at de ansatte sin rolle er av stor betydning, både med tanke på deres tilstedeværelse, og i forhåndsplanlegging av aktiviteter på bakgrunn av barnas interesser. Deres rolle i aktivitetene samt det å arbeide i smågrupper viser å gi positive utslag i toddlernes opplevelse av mestring og samspill. I mine data finner jeg støtte for at en ansatt som er tilstedeværende, støttende, responderende og inspirerende er av betydning for hvordan samspillet utvikler seg og mulighetene de yngste har til å oppleve mestring. Drugli og Lekhal (2018, s. 81) poengterer at barn lærer hvordan de kan lære i samspill med stimulerende og støttende ansatte som forklarer, utvider og beriker det barna er opptatt av og holder på med.

Seland (2011, s. 104) mener at når det er flere barn som skal dele et felles landskap, øker antall relasjoner tilsvarende. Arbeidet med å bli kjent med, tolke og forstå og følge opp hva som skjer i gruppen, blir veldig mye større dersom barnegruppen er stor. Med bakgrunn i Seland vil jeg argumentere for at denne oppfølgingen og kontakten være enklere å oppnå dersom man arbeider i små grupper kontra større og mer fleksible grupper. Dersom jeg skulle utforsket dette temaet ytterligere, ville det vært interessant og sammenlignet disse observasjonene med nye observasjoner tatt i større grupper. På denne måten ville jeg muligens enda tydeligere kunne erfart betydningen av å arbeide i smågrupper med de yngste.

Jeg finner altså både i teori og i mine observasjoner tegn som kan peke i retning av at man ved bruk av voksenstyrte aktiviteter i smågrupper kan bidra til å gi toddlere en opplevelse av mestring og samspill ved å respondere på barnas uttrykk og støtte de i læringssituasjonene. Det kan tyde på dette er lettere å få til når man er færre barn per ansatt. Samspill mellom barn er viktig for den sosiale utviklingen på kort og lang sikt, og har betydning for små barns psykiske helse og livsmestring. Fordi små barns sosiokognitive ferdigheter ennå ikke er så velutviklet, vil de trenge støtte fra voksenpersoner til å etablere gode sosiale problemløsningsstrategier (Drugli og Lekhal, 2018, s. 51 og 76). Mine data viser at praksis med smågrupper bedre legger til rette for denne type prosesser.

Avslutningsvis vil jeg løfte fram feilkilder og kritikk mot egen oppgave. Jeg har fra jeg startet arbeidet hatt en positiv innstilling til denne måten å arbeide på med smågrupper i barnehagen, noe som ubevisst kan ha påvirket meg i mine tolkninger i overdreven positiv forstand.

Oppgaven sier heller ikke mye om hvor ofte barna bør være i smågrupper eller hvor statiske slike grupper skal være. Et argument mot å arbeide på denne måten for ofte vil være at barna mister øvelse i å kunne samarbeide med andre enn sine nærmeste venner og andre ansatte i barnehagen og ellers i samfunnet (Os et al. 2020). Som påpekt i metodekapittelet er det helt umulig å observere uten å påvirke objektet man observerer, at både de ansatte og barna visste at jeg var til stede kan ha hatt en påvirkning på aktiviteter og oppførsel. I kvalitative metode og observasjonsstudier er tolkningene man gjør seg bundet av en helt spesiell setting og man skal være veldig forsiktig med å generalisere funnene sine. Derfor slår jeg ikke fast annet enn at de funnene og tolkningene jeg gjør meg støtter opp under mye av litteraturen jeg har funnet på feltet, men at det fortsatt er mye å finne ut om dette i fremtiden på et felt som stadig er i utvikling.

Jeg syntes det har vært både spennende og lærerikt å jobbe med denne oppgaven, og kommer til å ta med meg denne kunnskapen jeg har tilegnet meg videre. Jeg mener at det er viktig å tilegne seg en økt forståelse for de yngste og deres behov, og at dette er noe som er avgjørende for å kunne gi også de et barnehagetilbud som er preget av trygghet og kvalitet. Av dette håper jeg at det blir mer oppmerksomhet rettet mot de yngste barnas forutsetninger og behov i fremtiden, selv om dette absolutt er noe det har blitt mer fokus på sett i lys av nyere teori og forskning. Som nevnt innledningsvis mener jeg at det er viktig at man som barnehagelærer og ansatt i barnehage er bevisst på eget grunnsyn og kunnskap ovenfor de yngste barna, og at man er sensitiv og lydhør for deres nonverbale uttrykk og handlinger. Jeg mener at de yngste i større grad vil kunne oppleve mestring gjennom å bli sett, hørt og verdsatt av trygge og nære ansatte som ser deres potensial og behov.

Litteraturliste:

Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal.

Barnehageloven. (2005) *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_6

Bergsland, M. D., & Jæger, H (2014). Bacheloroppgaven. I Bergsland, M. D., & Jæger, H. (Red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærer utdanningen* (51-86). Cappelen Damm.

Bjørnestad, E., & Samuelsson, I. P. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?*. *Skriftserien*, 150-150.

<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/download/396/207>

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.

Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Glaser, V., Størksen, I & Drugli, M. B. (2018) *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Greve, A. (2014). De yngste barna i barnehagen. I Bergsland, M. D., & Jæger, H. (Red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærer utdanningen* (123-125). Cappelen Damm.

Haugen, S. (2005). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). *Småbarnspedagogikk, Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (49-68). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

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). Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). *Småbarnspedagogikk, Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (31-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Løkken, I. M., Bjørnestad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 9.

<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2583152/2018L%25C3%25B8kkenTheRelationship.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Munton, T., Mooney, A., Moss, P., Petrie, P., Clark, A., & Woolner, J. (2002). Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size, and the quality of provision in early years and child care settings. *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings. Research Report*, (30). <https://dera.ioe.ac.uk/4642/1/RR320.pdf>

Os, E., Myrvold, T., Danielsen, O. A., Hernes, L., & Winger, N. (2020). Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for barn og barnehager. *Samarbeidsrapport NIBR/BLU 2021:2*<https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/6502/Rapport%20Koronabarnehage.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Seland, M. (2011). *Livet i fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s.74-99). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen: *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>

Vedlegg

Vedlegg 1

Sted: Anonymisert barnehage

Dato: 26.10.2020

Tidspunkt: 930-940

Hva som skal observeres: «Hvordan kan små lekegrupper bidra til at toddlere mestrer samspill i ulike aktiviteter i barnehagen?»

Aktivitet: Maisennamel-blanding

Antall barn: 4

Antall voksne: 2

Område for observasjon: Inne på småbarnsavdelingen ved spisebordet. Spisebordet er plassert midt i avdelingens hovedrom. Bordet er stort, firkantet og er tilpasset barnehøyde. Ved siden av er det leker som kjøkkenkrok og bokhylle. Ovenfor er personalets kjøkken i voksenhøyde.

Egen posisjon: Jeg plasserer meg på en stol bak spisebordet for å ta litt avstand til aktiviteten. Herfra er det ikke noe som hindrer utsikten til barnegruppen som sitter plassert rundt bordet.

Observasjonsbeskrivelse:

Det er fire barn som sitter rundt spisebordet med ca. en meters avstand mellom hverandre. Rundt bordet sitter også de to pedagogene som skal styre aktiviteten. Klokken er 9.30.

Barna sitter og venter på at aktiviteten skal starte. Barn 1 begynner å klappe høylytt i bordet mens hun smiler. Barn 2, 3 og 4 observerer dette og begynner å klappe i bordet med samme takt. Alle barna ser på hverandre og flirer. (toddlerkultur)

Pedagog1 setter maisenna blandingen på bordet mens pedagog2 deler ut en tallerken til hver og heller litt maisenna blanding på hver tallerken.

Alle barna begynner med en gang å ta på blandingen med fingrene og utforske. Barn 2 prøver å smake på blandingen, og lager en grimase. Pedagog 1 sier «oi, smakte det rart?» Barnet fortsetter aktiviteten med å kjenne på isteden.

Barn 3 ser at barn 2 putter blandingen i munnen og gjentar med å prøve selv, men gir ikke uttrykk for at det smaker rart. Hun fortsetter å putte det i munn. Pedagog 2 må gå bort og hjelpe til med å få det ut av munnen.

Barn 1 og barn 4 har mer enn nok med sin egen blanding og viser ingen interesse for de andre.

Pedagogene viser hva man kan gjøre med blandingen (tar det opp med hendene og med skje og lar det renne etc.) Alle barna følger med på dette og imiterer.

Etter hvert som barn 1 og barn 4 har fått utforsket litt selv, ser de mer bort på de andre enn de gjorde i starten av aktiviteten.

Barn 2 begynner å dytte tallerken fra seg og vil tydelig ikke ha den mer. Barn 3 hiver tallerkenen på bakken. Barn 4 ser hva barn 3 gjør og hiver sin tallerken på bakken også.

Pedagog 2 tar med seg de tre barna som er ferdig ut av stolen og hjelper de med å vaske hender. Barn 1 sitter igjen.

Barn 1 er fortsatt helt oppslukt av aktiviteten, pedagog 1 setter seg ned sammen med henne.

Pedagog1 som sitter ved siden av blander inn rød konditorfarge i blandingen til barn 1. Barn 1 sier «oi!» og møter blikket til pedagog1. «Ja, nå ble den rød» svarer pedagog1 og smiler.

Pedagog1 tar maisenna blandingen på en skje og lar det renne nedover. Barn 1 følger blikket på maisennaen som renner. Barn 1 sier «oi!» før hun gjentar og prøver å gjøre det samme. «Oi, se der!» sier pedagog1 og bekrefter. Barn 1 smiler mens hun hopper opp og ned sittende på stolen og gir uttrykk for begeistring.

Barn 1 kikker bort på de andre barna som leker på gulvet og strekker opp armene (tegn på at hun vil bli løftet ut av stolen). Pedagog 1 hjelper henne ut av stolen, vasker hender og aktiviteten avsluttes.

Forstyrrelser eller feilkilder: Barna la merke til at jeg var til stede under aktiviteten selv om jeg satt litt i bakgrunnen. Flere av barna prøvde å få kontakt med meg mens jeg observerte underveis, og jeg bekreftet her med et «oi!» innimellom, men ga uttrykk for at jeg var opptatt. Dette kan ha påvirket konsentrasjonen til barna under aktiviteten.

Sted: Anonymisert barnehage

Dato: 26.10.2020

Tidspunkt: 1015-1030

Hva som skal observeres: «Hvordan kan små lekegrupper bidra til at toddlere mestrer samspill i ulike aktiviteter i barnehagen?»

Aktivitet: Utforske høstblader

Antall barn: 4

Antall voksne: 2

Område for observasjon: Inne på småbarnsavdelingen i garderoben. Garderoben befinner seg nærmest utgangen av avdelingen. Barna har hver sin plass i garderoben, men hyllene er plassert i voksenhøyde. Fremfor garderoben står det en vask i barnehøyde.

Egen posisjon: Jeg plasserer meg på en stol borte ved vasken. Herfra er det ikke noe som hindrer utsikten til barnegruppen som står ved garderoben.

Observasjonsbeskrivelse:

Pedagog 1 tømmer alle høstbladene utover gulvet i garderoben. Barna er barbeint.

Barn 1, barn 2 og barn 4 går med en gang bort til bladene og begynner å gå oppå de.

Barn 3 blir sittende igjen i bakgrunn (hun klarer ikke gå enda).

Pedagog 2 går bort til barn 3 og hjelper henne med å stabbe bort til bladene. Sammen med pedagog 2 gir hun uttrykk for at hun synes det er gøy å gå på bladene, ved at hun smiler. Men hun mister fort interessen og krabber bort til bilbanen i stedet.

Barn 4 sitter alene og utforsker bladene ved å ta og kjenne på dem. Før hun går videre bort til barn 2. De to har avsluttet aktiviteten og leker videre sammen med bilbanen. Pedagog 2 følger barna på bilbanen.

Barn 1 og Barn 2 går barføtt oppå bladene. Barn 2 plukker opp et blad og plasserer det på hodet. Barn 1 ser på barn 2 og gjentar. Pedagog 1 sier «Oi, har dere fått blader på hodet dere da» og smiler til barna. Barna ser på hverandre og flirer. Pedagog 1 plukker opp noen blader i hånden og hiver de opp i luften. Barn 2 roper «oi!» før hun selv plukker opp noen blader og kaster de opp i luften. «Oi, se der ja!» sier pedagog 1 og bekrefter. Barn 1 gjentar og prøver på det samme. Pedagog 1 sier «Oi!» igjen og smiler.

Aktiviteten avsluttes ved at de andre barna på avdelingen kommer inn fra utetid siden alle skal spise. Pedagog 1 forteller barna at de må rydde opp fordi de skal spise og henter frem pappesken som bladene lå i. Pedagog 1 begynner å samle bladene oppi esken. Barn 1 og barn 2 tar bladene ut igjen fra pappesken. Pedagog 1 gjentar og sier at de må putte bladene oppi esken og at leken er ferdig. Barn 1 og barn 2 fortsetter å ta bladene ut av pappesken. Pedagog 2 må hente barna bort fra aktiviteten.

Forstyrrelser eller feilkilder: Barna la merke til at jeg var til stede under aktiviteten selv om jeg satt litt i bakgrunnen. Flere av barna prøvde å få kontakt med meg mens jeg observerte underveis, og jeg bekreftet her med et «oi!» innimellom, men ga uttrykk for at jeg var opptatt. Dette kan ha påvirket konsentrasjonen til barna under aktiviteten.

Sted: Anonymisert barnehage

Dato: 29.10.2020

Tidspunkt: 930-10

Hva som skal observeres: «Hvordan kan små lekegrupper bidra til at toddlere mestrer samspill i ulike aktiviteter i barnehagen?»

Aktivitet: vannlek (balje med vann og ulike leker oppi)

Antall barn: 3

Antall voksne: 1

Område for observasjon: Inne på småbarnsavdelingen bak vasken. Vasken er plassert nærmest utgangen av avdelingen og er i barnehøyde. Ved siden av vasken er barnas garderobe.

Egen posisjon: Jeg plasserer meg på en stol i garderoben ved siden av. Herfra er det ikke noe som hindrer utsikten til barnegruppen som står i området bak vasken.

Observasjonsbeskrivelse:

Pedagog 3 kler av barna slik at de bare står i bleien. Pedagog 3 begynner å tømme vann oppi baljen ved bruk av en bøtte. Alle tre barna springer bort til baljen.

Barna ser på vannet som renner fra bøtten og ned i baljen. Barn 5 strekker hånden ut og kjenner på det rennende vannet. Barn 5 plasker med hendene i vannet mens han smiler og ser bort på barn 6 og barn 7. Barn 6 og barn 7 imiterer. Alle smiler og roper ivrig mens de plasker i takt. (toddlerkultur)

Pedagog 3 henter noen baller og plasserer de oppi vannet. Barn 7 plukker oppe en ball, ser på den, og dytter den bortover vannet.

Barn 5 tar oppe en ball og kaster den utenfor baljen. Pedagog 3 sier «Oisann, skal du hente den igjen kanskje?». Barn 5 henter ballen og putter den oppi baljen igjen.

Barn 5 plasker med hendene i vannet igjen og flirer. Han ser bort på barn 6 mens han gjør dette. Barn 6 møter blikket til barn 5 og imiterer. Barna flirer.

Barn 7 fortsetter med å trille ballene rundt i vannet og utforske.

Pedagog 3 tar opp en ball og kaster den ned i vannet så det spruter. Barna ser på hverandre og flirer høylytt.

Barn 5 tar opp en av ballene og imiterer det pedagog 3 nettopp gjorde. Barn 5 smiler mens han ser opp på pedagog 3. Pedagog 3 sier «Oi!» smilende og bekrefter.

Barn 5 springer bortover gulvet til garderoben ved siden av. Han sklir på vei bort og begynner å gråte. Pedagog trøster og tar han med tilbake til aktiviteten.

Barn 7 kikker bort på barn 5 som detter, før hun fortsetter å utforske ballene i vannet.

Pedagog 3 henter en båt. Barn 6 strekker armene ut for å få tak i båten, smiler mens han får tak i den og setter den ned i vannet. Barn 6 møter blikket til barn 7 og sender den bortover til henne. Barn 7 smiler og tar imot båten.

Barn 6 tar fra barn 5 ballen han har i hånden. Barn 5 går bort fra aktiviteten. Pedagog sier til barn 6 at han ikke må ta fra ballen barn 5 holdt på med, og ber barn 6 gi den tilbake. Barn 6 gjør dette. Barn 5 tar imot ballen og går bort til baljen igjen.

Barn 5 fyller en kopp han har funnet ved siden av med vann og heller den over hodet. Pedagog 3 flirer og sier «Oisann!». Barn 5 flirer og hopper opp og ned av begeistring. Barn 5 løper bort til garderoben igjen og sklir. Barn 5 begynner å gråte og gir uttrykk for at han er ferdig. Pedagog 3 trøster og skifter på ny bleie.

Barn 6 og barn 7 fortsetter aktiviteten ved å utforske ballene og båten i vannet.

Aktiviteten avsluttes etter 30 minutter da det skal gjøres klart for måltid. Barn 6 og 7 gir uttrykk for at de vil fortsette, men blir veiledet bort fra aktiviteten. Pedagog 3 rydder sammen og barna får på nye klær.

Forstyrrelser eller feilkilder: Barna la merke til at jeg var til stede under aktiviteten selv om jeg satt litt i bakgrunnen. Flere av barna prøvde å få kontakt med meg mens jeg observerte underveis, og jeg bekreftet her med et «oi!» innimellom, men ga uttrykk for at jeg var opptatt. Dette kan ha påvirket konsentrasjonen til barna under aktiviteten.

Sted: Anonymisert barnehage*Dato:* 05.11.2020*Tidspunkt:* 930-950

Hva som skal observeres: «Hvordan kan små lekegrupper bidra til at toddlere mestrer samspill i ulike aktiviteter i barnehagen?»

Aktivitet: Konstruksjonslek

Antall barn: 3

Antall voksne: 1

Område for observasjon: Inne på «storstua» i barnehagen. Storstua er et stort rom som hovedsakelig brukes av storbarn for måltider og aktiviteter. Midt på gulvet ligger det en matte. På hver side av rommet står det bord i barnehøyde, og på den ene siden står det også et skap som er fylt med pledd og annet diverse. På gulvet står det også en «puteholder» som er laget av tre-verk og formet som en sylinder. Putene som står oppi puteholderen, har et hull i midten slik at de kan tres på og ta av sylindere.

Egen posisjon: Jeg plasserer meg i et hjørne med avstand til barnegruppen. Herfra er det ikke noe som hindrer utsikten til barnegruppen som står midt på gulvet.

Observasjonsbeskrivelse:

Barn 8 går bort til sylindere som putene er plassert på. Hun tar av en pute og legger den på bakken. Deretter tar hun av enda en pute og legger den oppå den andre. Slik fortsetter hun. «Oi! Lager du tårn?» spør pedagog 4 interessert.

Barn 10 står på sidelinjen og observerer.

Barn 9 kikkert bort på hva barn 8 holder på med og går etter hvert mot henne. De får blikkontakt, og barn 9 og barn 8 tar med seg en pute hver og plasserer den oppå de andre. «Oi!» sier de i kor mens de klapper med hendene og ser på hverandre. De går videre bort og fortsetter.

Barn 10 står fortsatt på sidelinjen og observerer.

«Skal du også hente en pute og plassere her?» spør pedagog 4 og veileder barn 10 bort til putene. Barn 10 tar av en pute og smiler stort mens han ser opp på pedagog 4. Han går bort og plasserer den oppå tårnet. Barn 8 kikker bort på tårnet og roper «yey!» mens hun klapper. Barn 10 møter blikket til barn 8 og begynner å klappe han også. Barn 9 er på vei å hente flere puter.

«Nå blir tårnet kjempestort, bra jobba!» sier pedagog 4 og smiler til barna. Barna henter de siste putene og plasserer de på toppen av tårnet. «Oi! Nå var det ingen fler igjen! Og dere har laget et kjempehøyt tårn!» sier pedagog 4 og smiler igjen. Barna blir stående og kikke på konstruksjonen.

«Skal vi velte?» sier pedagog 4 spørrende og kikker på barna. Barna ser på hverandre og løper mot konstruksjonen så hele velter. «Yey!» roper barn 8 og klapper igjen. Barn 9 og barn 10 imiterer mens de flirer.

Barn 8 begynner å rydde opp igjen ved å ta en og en pute og plassere den tilbake på sylindere. Dette holder hun på med helt til det ikke er noen puter igjen på gulvet. Barn 9 og barn 10 gir uttrykk for at de er ferdig, og begynner å holde på med et teppe istedenfor.

Når de er ferdig å rydde opp går de tilbake på avdeling.

Feilkilder: Barna la merke til at jeg var til stede under aktiviteten selv om jeg satt litt i bakgrunnen. Flere av barna prøvde å få kontakt med meg mens jeg observerte underveis, og jeg bekreftet her med et «oi!» innimellom, men ga uttrykk for at jeg var opptatt. Dette kan ha påvirket konsentrasjonen til barna under aktiviteten.

Sted: Anonymisert barnehage*Dato:* 12.11.2020*Tidspunkt:* 930-945

Hva som skal observeres: «Hvordan kan små lekegrupper bidra til at toddlere mestrer samspill i ulike aktiviteter i barnehagen?»

Aktivitet: Utforske ballonger

Antall barn: 4

Antall voksne: 2

Område for observasjon: Inne på sanserommet på småbarns-avdelingen. Inne på dette rommet er det flere gjenstander som bidrar til sansing. I hjørnet står det en innebygd høy lavalampe som skifter farger, på gulvet ligger det madrasser og tepper og på veggen henger det et lerret. Rommet er relativt stort og har en skyvedør slik at det blir avgrenset fra resten av avdelingen.

Egen posisjon: Jeg plasserer meg i hjørnet ved lavalampen med avstand til barnegruppen. Herfra er det ikke noe som hindrer utsikten til barnegruppen som står midt på gulvet.

Observasjonsbeskrivelse:

Pedagog 1 og 2 begynner å blåse opp ballongene. Barna følger nøye med. Barn 1 forsøker å si «ballong!» mens han peker bort på ballongene. «Ja, vi har masse ballonger!» sier pedagog 1 og smiler. Barna kikker på hverandre.

Barn 1 plukker opp en ballong fra gulvet og hiver den opp i luften. Barn 1 kikker på ballongen idet den treffer bakken, mens han sier «oi!» og hopper av begeistring.

Pedagog 2 gnir ballongen i håret sitt og setter ballongen fast i taket. Barna kikker på ballongen som henger i taket. «Oi!» sier barn 2 og kikker bort på de andre barna. Barn 1 og 3 møter blikket til barn 2 og kikker videre opp på ballongen.

Barn 4 sitter på gulvet og holder på med en annen leke.

Barn 2 tar en ballong og imiterer ved å gni den mot håret før hun strekker hånden ut.

Pedagog 1 plukker opp en ballong og kaster den opp i luften. Barn 1, 2 og 3 følger ballongen med øynene. Barn 1 imiterer og kaster ballongen opp og ned flere ganger. Barn 2 observerer en stund, før hun og gjentar mens hun kikker bort på pedagog 1. «Oi!» sier pedagog 1 og smiler.

Barn 4 begynner å vise litt interesse, og finner seg en ballong som hun utforsker ved å ta og kjenne på den.

Barn 3 kaster en ballong opp og treffer hodet til barn 2. «Oi, traff den hodet til barn 2!» sier pedagog 2 og smiler. Barn 3 og barn 2 ser på hverandre og flirer.

Barn 1 sin ballong sprekker. Alle barna blir stille og kikker bort på pedagogene. «Oi! Pang sa det!» sier pedagog 1. Barn 1, 2, 3, og 4 kikker på hverandre og flirer høylytt. «Pang!» gjentar barn 1 og hopper opp og ned av begeistring.

Barn 4 går mot døra, skyver den opp og går ut i avdelingens hovedrom. Pedagog 1 følger etter. Barn 3 følger videre etter.

Barn 1 og barn 2 fortsetter å utforske ballongene.

Barn 2 kaster ballongen opp i luften. Barn 1 imiterer. Barn 1 og barn 2 utveksler blikk og smiler, før de gjentar en gang til.

Barn 2 og barn 3 går etter hvert inn på avdelingen de også, og aktiviteten avsluttes.

Feilkilder: Barna la merke til at jeg var til stede under aktiviteten selv om jeg satt litt i bakgrunnen. Flere av barna prøvde å få kontakt med meg mens jeg observerte underveis, og jeg bekreftet her med et «oi!» innimellom, men ga uttrykk for at jeg var opptatt. Barn 3 kom også gjentatte ganger bort til meg for å se hva jeg holdt på med. Dette kan ha påvirket konsentrasjonen til barna under aktiviteten.