

ROMMET OG LEKEN

**Fra hverdagsrom til opplevelsesrom
for de yngste barna i barnehagen**



HØGSKOLEN I BERGEN

Anette Sofie Bernsen

Master i dramapedagogikk

Dramaseksjonen

Avdeling for Lærerutdanning

Innleveringsdato 16.05.13

ROMMET OG LEKEN

Fra hverdagsrom til opplevelsesrom
for de yngste barna i barnehagen

Anette Sofie Bernsen

Master i Dramapedagogikk
Dramaseksjonen
Avdeling for Lærerutdanning



Abstrakt

Dette prosjektet har fokus på rom i forhold til variasjon, opplevelse og lek blant de yngste barna i barnehagen. Tre forskjellige opplevelsesrom konstrueres i barnehagens hverdagsrom. Prosjektets innfallsvinkel er et barnlig topologisk perspektiv som har vært med å lede til forslag i løsningene i prosjektets ulike praktiske utprøvinger. Et slikt barnlig topologisk perspektiv vil i dette prosjektet bli utfordret i konstrueringen rundt disse praktiske romlige løsningene, i møte med de yngste barna. I tillegg er de praktiske gjennomføringene i opplevelsesrommene inspirert av ulike kunstneriske prosjekter fra de siste årene som også er rettet mot de yngste barna.

Forskningsmetodene som benyttes er inspirert av aksjonsforskning som metode, samtidig som innfallsvinkler fra kunstneriske forskningsstrategier også anvendes.

Opplevelsesrommene blir konstruert i en barnehages hverdagsrom i en tre ukers periode, i forbindelse med morgenstunden i barnehagen. Aksjonsforskningens tankegang viser seg i ønsket om å engasjere personalet i den aktuelle barnehagen i en dialog til forandring av de eksisterende tankene rundt rommet. I konstruksjonen av de forskjellige rommene har det vært spesielt viktig å benytte materialer og objekter som denne barnegruppen allerede kan ha kjennskap til. Materialet og objektene blir deretter presentert på en ny og overraskende måte. Det er spesielt interessant i denne sammenheng å få innblikk i hvordan barna forholder seg til de romlige virkemidlene og hvordan interaksjonen i barnegruppen fremstår.

Videoobservasjoner fra barnas lek og samtaler med de ansatte representerer empirien i prosjektet. Funn fra observasjonene i undersøkelsene gjort i barnehagen er med i den videre diskusjonen rundt hvordan en kan skape varierte opplevelser for de yngste barna i barnehagen. Teoretiske perspektiver fra Hans-Georg Gadammers tanker om lek som ontologi, Mihaly Csikszentmihalyi sitt flytbegrep og Gunvor Løkkens forskning av de yngste barna, er med å nyansere diskusjonen rundt tolkningen av funnene fra observasjonene i barnehagen.

Det mest fremtredende i prosjektet er at den voksnes rolle fremstår mer kroppslig aktiv i møte med slike rom. Det er også interessant å se hvordan de manglende forventningene til de ulike rommenes innhold setter barna og de voksne i en mer likeverdig situasjon. Hverken barn eller voksne kjenner til rammene for rommene og utforsker sammen i mer aktive roller. Det at man er sammen om et «felles tredje», som opplevelsesrom kan skape et sterkere fellesskap med humor og lek i barnehagehverdagen.

Førord

Et ønske om å finne felles møtepunkter i et variert og innbydende hverdagsrom, sammen med de yngste barna i barnehagen, har vært inspirasjon bak dette prosjektet. Barnehagens hverdagsliv kan med enkle grep i det fysiske miljøet bli forandret til opplevelsesrike dager.

En takk rettes til ett-toåringene som har bidrar til inspirasjon og mange spennende og gøyale øyeblikk. En spesiell takk går til barnehagegruppen og personalet som jeg fikk besøke å ha undersøkelsen i. Uten dette møtet ville jeg ikke ha sittet igjen med felles begivenhetsrike opplevelser, nye refleksjoner, artige undersøkelser og oppdagelser.

En stor takk går til alle kollegaene ved NLA Høgskolen hvor jeg har fått erfart hvor meningsfullt og inspirerende det er å jobbe tverrfaglig. I ulike samarbeidssituasjoner har det oppstått muligheter for å prøve ut ideer og lek i felleskap med både lærere og studenter. Videre vil jeg takke lærerne ved masterstudiet i drama ved Høgskolen i Bergen for positivt engasjement, støtte og konstruktive tilbakemeldinger på prosjektet. Jeg vil rette en spesiell takk til veileder Kari Mjaaland Heggstad, for støtte og hjelp på veien i dette mastergradsprosjektet.

Til sist går takken til familien for betydelig støtte og forståelse i denne tiden.

Innhold

Abstrakt.....	2
Forord	3
1. Bakgrunn og intensjon.....	6
1.1 Bakgrunn.....	6
1.2 Intensjon og aktualitet.....	7
1.3 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	8
1.4 Problemstilling	9
1.5 Begrepsavklaring.....	9
Toddler.....	10
Opplevelsesrom	10
Barns medvirkning.....	10
2. Tidligere teori og forskning	11
2.1 Et økt kunsttilbud til de yngste.....	11
2.2. Mening i rommet.....	13
Materiell	14
Rom og barns medvirkning.....	15
Rommet og meningsskapning.....	16
Hverdagsgjenstander i fokus.....	17
Kunstnerisk forskningsprosjekt for toddlere	19
Gjøre kjente ting ukjent.....	20
2.3 Leken.....	21
Leken - fellesforståelse uten ord.....	22
Lek hos Gadamer	24
Lek i flytsonen.....	25
2.4 Barnlig topologi	26
3. Metode - aksjonsforskning og kunstnerisk forskning.....	28
3.1 Metodisk tilnærming.....	28
3.2 Kunstnerisk forskning	29
3.3. Undersøkelsesprosessen	30
3.4 Empirisk materiale.....	31
3.5 Reduksjon av materiale.....	32
4. Presentasjon av den praktiske undersøkelsen	33
4.1 Observasjoner i hverdagsrommet før etableringen av opplevelsesrommene	33
4.2 Fra hverdagsrom til opplevelsesrom	34

Opplevelsesrom 1: Badeballrommet	35
Opplevelsesrom 2: Bøtterrommet.....	38
Opplevelsesrom 3: Veskerommet	40
4.3 Musikk i rommet.....	42
4.4. Hverdagsrealiteter i barnehagen	43
5. Analyse & drøfting	44
5.1 Barnehagehverdag med opplevelsesrom	44
5.2 Opplevelsesrom 1: Badeballrommet	44
Bevegelse i rom	44
Rommets påvirkning	46
Scenografisk landskap	48
Ulik tilnærming til rommet	50
5.3 Opplevelsesrom 2: Bøtterrommet.....	51
Toddlerlek.....	51
Konsentrert lek.....	53
Igangsetter med bøtte over hodet	54
Medvirkning i rom.....	55
Tingenes betydning.....	57
5.4 Opplevelsesrom 3: Veskerommet.....	58
Overraskelser	58
Utforskere	59
Tilstede i rommet	60
Sammen om endring i rom.....	61
Toddler viser vei.....	62
Sammendrag - barna, leken og rommet.....	63
5.5 Barnlig topologisk perspektiv i barnehagen	64
6. Rombruk – tilrettelegging for opplevelser i barnehagehverdagen	70
Hverdagsrommet	71
Ett steg frem, ett tilbake?	73
7. Oppsummering.....	75
Rommets betydning.....	75
Konklusjon	79
Veien videre	80
Bibliografi.....	81

1. Bakgrunn og intensjon

1.1 Bakgrunn

Dette prosjektet setter fokus på barnehagens bruk av rom i forhold til de yngste barna i barnehagen. Prosjektet ønsker å inspirere til nye innspill i forhold til barnehagens pedagogiske virksomhet. Rommet som de yngste barna oppholder seg i til daglig, vil i teksten betegnes som hverdagsrom. Jeg undersøker hvordan barnehagens hverdagsrom kan utvikles til en arena for overraskelser og variasjon som påvirker barnas lek, opplevelser og samspill. Ved hjelp av ulike romlige virkemidler omdanner jeg hverdagsrommet til opplevelsesrom.

Jeg har arbeidet i barnehagelærerutdanningen i perioden fra 2005-2013. I løpet av denne tiden har jeg vært i mange praksisbesøk i barnehager. Studentlogger fra praksisperioder og samtaler med ulike studenter og ansatte rundt hverdagsrommet, har bidratt til økt interesse for rommet og leken. I tillegg har utarbeidelse av ulike seminarer for barnehagelærerstudenter med fokus på rom og opplevelse fremmet mitt engasjement for rommets betydning for barnets erfaringer med barnehagen som pedagogisk virksomhet. Enkelte teaterforestillinger for de yngste barna som målgruppe, har også bidratt til flere referansepunkter og ytterlige inspirasjon knyttet til prosjektet. Ved å se hvor begeistret ett- toåring blir når de etter endt teaterforestilling får leke i scenografien, har jeg fått impulser og ideer til å overføre lignende scenografiske landskap i barnehagen. Ulike praksisbesøk, og personlige erfaringer med egne barn på småbarnsavdeling i barnehagen, har også gitt innblikk i tematikken fra et litt annet ståsted. Ved praksisbesøk og ved levering av egne barn på småbarnsavdeling, ble de yngste barna i flere tilfeller møtt med et rutinemessig pedagogisk tilbud. Starten på dagen for barna kunne inneholde et møte med ulike lekekasser som bestod av definerbare materialer¹ som lekebiler og dukker. Jeg har ved disse møtene i ulike barnehager savnet et miljø med en mer kreativ tilnærming til bruken av rommet, som ivaretar de yngste barnas perspektiv og kan invitere til samspill. Dette ledet meg til å se på mulige løsninger, ved hjelp av enkle grep, som kunne skape variasjon i rommet. Et sterkt ønske om å undersøke hvordan rommet kan skape opplevelse og utforskingmuligheter sammen med de yngste barna vokste frem. Denne bakgrunnen har inspirert meg til å se nærmere på forholdet mellom de yngste barnas måte å utforske rommet og den pedagogiske virksomhet i praksis.

¹Definerbare materialer, betegnelse fra Terje Melaas, lektor i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark (Melaas 2013: 146).

1.2 Intensjon og aktualitet

På et nasjonalt nivå pågår det en debatt om på de yngste barna i barnehagen og kvalitet de tilbys. Stortingsmelding 24 (2012-2013)², viser at det er viktig for framtidens barnehage med innspill knyttet til barnehagens innhold og kvalitet. Dette følges opp i meldingen med forslag fra regjeringen om å revidere forskriften om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Kommentarer til forskriften viser til at det skal være likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager og at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. Regjeringen påpeker at det fysiske miljøet er sentralt og vil videre utrede reguleringer i henhold til dette. Barna skal blant annet få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. Utdyping av Barnehagelovens formålsparagraf § 1 fremmer at barna lærer både fra første stund og hver eneste dag, og nettopp derfor blir de voksnes fokus på barnas opplevelser og erfaringer i hverdagen viktig (Kunnskapsdepartementet 2013).

Kunnskapsdepartementet viser videre til en rapport³ om forskning: «Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år», som handler om på hverdagslivet til de yngste. Funn som kommer frem i rapporten viser at det er en sammenheng mellom høy kvalitet og barns trivsel i barnehagen. Rapporten støtter også en pedagogikk som stimulerer til gjensidighet og skaper det som kalles intersubjektivitet. Intersubjektivitet betegnes som opplevelsesfellesskap mellom barn og voksne der deling av oppmerksomhet, følelser og/eller intensjoner er sentralt (Bjørnstad og Os 2012: 40). Rapporten peker på at det fremdeles er behov for forskning rundt og mer kunnskap om barnehagens daglige arbeid og om hvordan innholdet kommer til uttrykk i interaksjon mellom barn, ansatte og foreldre⁴.

Intensjonen med denne oppgaven er å bidra med et innspill i denne debatten. Med ulike romlige virkemidler og bevisst tilrettelegging vil jeg undersøke om man kan tilføre noe som kan være betydningsfullt for intersubjektiviteten, det sosiale samspillet og leken blant de yngste barna. Jeg vil i denne sammenhengen se om et økt fokus på barnlig topologi⁵ og

² Meld. St. 24 (2012-2013). Melding til Stortinget: »Framtidens barnehage». Tilrådning fra Kunnskapsdepartementet 22. mars 2013 og ble godkjent i statsråd samme dag (Regjeringen Stoltenberg II).

³ Fra Kunnskapsdepartementet fikk Høgskolen i Oslo og Akershus i oppdrag å lage en oversikt over forskning (utført i perioden 2000-2011) om 0-3 åringer i hverdagen.

⁴ Gjennom PRAKUT og Utdanning 2020, vil to større prosjekter gå inn og studere større grupper av barn i alderen 1-5 år i barnehager med fokus på struktur, prosess og innholdet i det daglige arbeidet, støttet av Norges forskningsråd (Bjørnstad og Os 2012: 43).

⁵ Barnlig topologi, er gresk for stedslære, og vil bli diskutert senere i oppgaven (Krogstad 2012: 78).

de yngste barna som fenomenologiske⁶ subjekter kan inspirere til nye og varierte pedagogiske tiltak. Opplevelsesrom som prosjekt i barnehagen kan muligens bidra til å imøtekomme de yngste barna i barnehagen på en adekvat måte.

1.3 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011)⁷ under planleggingen av pedagogiske virksomheten i barnehagen, står det at man må se på de yngste barnas kroppslige fokus og nysgjerrighet. I Rammeplanen 1.8 antydes rommets posisjon i hverdagen til barna. Her står det at barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser (Kunnskapsdepartementet 2011: 22). Barna skal også være sammen om kulturelle opplevelser og gjøre eller skape noe felles, som kan bidra til samhørighet. Personalet skal tilby barn et miljø preget av glede, humor, kreativitet og omtanke for fellesskapet (Kunnskapsdepartementet 2011: 31). Det skal også legges fysisk og organisatorisk til rette for variert lek. Barnehagens innhold bør inspirere til fantasi, skaperglede og livsutfoldelse. Personalet må være tilgjengelig for barna ved å støtte, inspirere og oppmuntre dem i deres lek.

Ut i fra barnehagens rammeplan ser man at et fokus på fellesskapet og meningsfylte opplevelser er viktig. Trivsel, utfoldelse og samspill i lek er også utslagsgivende for en allsidig utvikling. Barnehagen har i oppgave å gi rom for barns initiativ, fantasi og undring (Kunnskapsdepartementet 2011: 21). Når man skaper noe felles, kan dette bidra til samhørighet. Ut fra den forståelse av barnehagesituasjonen som rammeplanen peker på, vil tilrettelegging av opplevelsesrom gi mulighet for ulike samspillsituasjoner, undring, fantasi og lek for de yngste barna. I 3.3 under kapittelet om kunst, kultur og kreativitet står det « at barnehagen må gi barn mulighet til å oppleve kunst og kultur og til selv å uttrykke seg estetisk». I forhold til punktet om kunst, kultur og estetikk kan barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet 2011: 36).

⁶ Fenomenologisk forståelse av mennesker blir benyttet av Gunvor Løkkens studier rundt de yngste barna i barnehagen, med et kroppslig perspektiv på mennesket som bærer i seg hensikt og mening (Løkken 2004: 35-37)

⁷ Rammeplanen er en forskrift til lov om barnehage, og et dokument som skal sikre barn likeverdig barnehage tilbud med god kvalitet (Kunnskapsdepartementet).

Barnehageloven fremmer det fysiske miljøet som viktig for barnehagebarns livskvalitet og utvikling (Barnehageloven § 2). Barnehagelærere og det øvrige personalet skal i følge rammeplanen oppmuntre og stimulere barn til å iakttas estetiske fenomener og detaljer i møte med natur og fysisk miljø (Kunnskapsdepartementet 2011: 44).

1.4 Problemstilling

Dette mastergradsprosjektet undersøker romlige virkemidler i omdanning fra barnehagens hverdagsrom til opplevelsesrom. Konstruksjonen av slike opplevelsesrom er i seg selv en skapende, undersøkende prosess og er grunnlaget for det empiriske materialet. Men opplevelsesrommet får først betydning i møte med de yngste barna og barnehagepersonalet.

Problemstillingen i mitt prosjekt er følgende:

På hvilke måter kan starten på barnehagehverdagen tilrettelegges for varierte opplevelser for de yngste barna, med utgangspunkt i et barnlig topologisk perspektiv?

For å tilnærme meg problemstillingen vil følgende undersøkelsesspørsmål stilles:

- Hva skjer når hverdagsrommet blir opplevelsesrommet?
- Hvordan foregår leken for toddlere i de konstruerte opplevelsesrommene og hvordan forholder de seg til andre?
- I hvilken grad kan valg av objekter påvirke leken?

Disse spørsmålene har vært styrende for det empiriske arbeidet, analysen av dataene og diskusjonen av funnene. Det romlige fokuset som denne undersøkelsen fremmer kan komme i konflikt med etablerte holdninger og vaner som kan finnes i barnehagepersonalets kultur. Hvordan man kan påvirke hverdagspraksisen kan også diskuteres i denne sammenheng. Diskusjonen rundt de topologiske perspektivene i forhold til de yngste barnas vesen kommer til å bli belyst når jeg tematiserer opplevelsesrom og begrunner de antagelsene og rammene som er lagt i prosjektet.

1.5 Begrepsavklaring

Prosjektet knytter seg til en faglig diskusjon der noen sentrale begreper tidlig bør avklares. Toddler, opplevelsesrom, og barns medvirkning er begreper som trenger avklaring før teorigrunnlaget utdypes nærmere.

Toddler

Toddler er et engelsk begrep, men anvendes i norsk faglitteratur inspirert av forsker Gunvor Løkken. Toddler er en betegnelse for barn i ett til to års alderen, og blir oversatt som «de som stabber og går». Toddlerbegrepet peker på det kroppslige aspektet og særpreget ved denne aldersgruppen (Løkken 2004: 16). Ett-toåring vil i den videre teksten også omtales som de yngste barna.

Opplevelsesrom

Opplevelsesrom som begrep vil i denne studien anvendes om planlagte og tilrettelagte rom med ulike materielle og romlige virkemidler rettet mot toddlergruppen i en barnehage. Motivasjonen og ideen bak slike opplevelsesrom er å anvende oppholdsrommet i hverdagen som et sted som kan tilby varierte opplevelser med den hensikt å gi inspirasjon og stimulere de yngste barna til utforskning på egen hånd (Thorkildsen 2011: 107)⁸. Et lignende begrep er *Sanserom*, som har beskrevet en type praksis i en del barnehager og som bygger på Snoezelen⁹. Sanserom handler i utgangspunkt om et rom som skal bidra til stimulering av sanser i et beroligende og stimulerende miljø. Jeg velger å anvende begrepet *opplevelsesrom* ettersom de innholdsmessige elementene i slike rom tilbyr hele spekteret fra ro til høy aktivitet, uten noen helt avklarte begrensninger for anvendelsen. Disse rommene inviterer til kroppslig aktiv lek, opplevelse og utforskning. Opplevelsesrommene har som mål å kommunisere med de yngste via deres kroppslige handlinger som kan uttrykkes i samspillet i møte med rommet.

Barns medvirkning

I barnehageloven av 2005, ble barns rett til medvirkning lovfestet. Det som ligger i betegnelsen medvirkning i forhold til de yngste barna, er at noen fanger opp og bekrefter deres måte å kommunisere på. Små barns medvirkning handler blant annet om hvordan man som voksen får med seg det som kommuniseres fra barnas synsvinkel og følger dette opp videre (Liset, Myrstad og Sverdrup 2011: 12).

Kari Thorkildsen⁸ viser til et lekeprosjekt som er konstruert som opplevelsesrom for barna. Voksenrolle som en lekeleder i prosjektet er viktig, hvor barna først får vandre fritt rundt og utforske rommet for deretter å samles i gruppen og blir ledet rundt av den voksne (ibid.).

⁹ Begrepet «snoezelen» er en neologisme dannet fra nederlandske «snuffelen» (for å oppsøke, å utforske) og «doezelen» (for å døse, for å slumre). «Snoezelen rom», består i å plassere personen i et beroligende og stimulerende miljø. Disse rommene er spesielt designet for å levere stimuli til ulike sanser ved hjelp av lyseffekter, farger, lyder, musikk, dufter, etc. Kombinasjonen av ulike materialer på en vegg kan utforskes ved hjelp taktile sanser, og gulvet kan justeres for å stimulere følelsen av balanse (<http://en.wikipedia.org/wiki/Snoezelen>).

2. Tidligere teori og forskning

Teorigrunnlaget for dette prosjektet er knyttet til tidligere forskning og utviklingsarbeid som er rettet mot de yngste barna i barnehagen. For å beskrive og diskutere fenomenet ønsker jeg å støtte meg til flere ulike teoretiske perspektiver, både kunstneriske, pedagogiske og filosofiske. Disse perspektivene inngår i diskusjonen rundt prosjektets problemstilling og undersøkelsene i barnehagen. I løpet av det siste tiåret har det blitt publisert både artikler og fagbøker som tar opp denne tematikken. Forskning viser at interessen for de yngste i barnehagen har økt betraktelig, og er viktig i forhold til å forstå de yngste barna og begrunne valget av det tilbudet som blir gitt dem. Kunsttilbud for toddlere er historisk sett et nytt fenomen, og i den videre teksten vil denne oppgavens konseptuelle sammenheng bli presentert. Teorigrunnlaget for prosjektet blir knyttet til det fysiske miljøet i barnehagen via utviklingsprosjekter og forskning fra blant annet Elisabeth Nordin-Hultman. Solveig Østrems studie rundt «det tredje leddet», vil også bidra i forhold til opplevelsesrom i barnehagen. Viktige inspirasjonskilder er den nye interessen og satsingen rettet mot de yngste barnas møter med scenekunst. Dette siste blir særlig tydelig i Lise Hoviks kunstneriske forskningsprosjekter, ved siden av Hege Hansson og Ann-Hege Lorvik Waterhouse sitt forsknings- og utviklingsarbeid. Lekteori fra Hans-Georg Gadamer blir en viktig referanse, likedan Løkkens fenomenologisk orienterte perspektiv. Mihaly Csikszentmihalyis perspektiver rundt begreper flyt, vil også trekkes inn. Et fenomenologisk og retorisk perspektiv inspirert av Atle Krogstads innfallsvinkel i forhold til barnlig topologi, er fremtredende i prosjektet og vil ligge som et bakteppe for undersøkelsen og den videre diskusjonen.

2.1 Et økt kunsttilbud til de yngste

Det å tilby de yngste barna kunsttilbud var ikke vanlig for 10-15 år siden. Men etter en holdningsendring i Norge i forhold til de yngste barna, har denne gruppen fått en økende mengde kunstrelaterte tilbud. På slutten av 1990-tallet ble det omfattende nasjonale *Klangfugl* initiert av Norsk kulturråd. Klangfuglprosjektet¹⁰ inkluderte mange ulike kunstproduksjoner, med en tallmessig overvekt på scenekunstproduksjoner. Mange anerkjenner nå viktigheten av å skape og presentere kunst for de yngste barna. Det tilbys i dag produksjoner som innbyr til eksistensielle opplevelser for barn i deres liv her og nå (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010: 16-17). Når det er snakk om begrepet kunst for den

¹⁰ Klangfuglprosjektet er et kunstnerisk prosjekt rettet mot de yngste barna. I forlengelsen av Klangfuglprosjektet ble også et tre årig europeisk prosjekt initiert; *Glitterbird -Art for the very young* (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010: 6).

nyngste publikumsgruppen, behandles kunstbegrepet som en beskrivelse av et mangeartet felt bestående av forskjellige kunstarter som musikk, dans, teater, bildekunst og litteratur (Nyrnes 2008: 10). Den amerikanske filosof og pedagog John Dewey beskriver kunst som erfaring. Begrepet estetisk erfaring viser til noe som er vurderende, sansende, og nytenkende. Kunst i dette perspektivet innebærer en handlende eller skapende prosess (Dewey 2008: 205). Dette står i kontrast til det tidligere rådende omsorgsperspektivet i møtet med de yngste barna. De vurderende eller sansende egenskapene hos de yngste ble ikke tidligere anerkjent, slik de i dag i økende grad gjør det. Kunst tilpasset de aller yngste barna kan likevel innenfor kunstverdenen oppfattes som til dels kontroversielt i forhold til perspektivene rundt såkalt tilpasset kunst (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010: 17). Grunnene til at man før hadde en annen holdning til den minste barnegruppen i forhold til kunst og kulturproduksjon kan spores i måten man lenge har sett på kunsten og menneskers møte med denne. Kunst som tilrettelegges og tilpasses for en gruppe mottakerne, vil nok i noen kunstfaglige miljøer ikke betraktes som kunst på kunstens premisser (ibid.). Hvorvidt man beskriver kunstneriske produksjoner for barn som *ekte* kunst eller ikke, er ikke en diskusjon jeg vil vektlegge i denne omgang. Diskusjonen i prosjektet forholder seg til ulike deler av kunstfeltet og henter inspirasjon, tanker og ideer fra disse, som installasjonskunst eller performancekunst.

Ideen om å ha et kunstnerisk prosjekt i en barnehage, kan sees i sammenheng med den nevnte økningen av kunstproduksjoner som har vært med å inspirert til nye møtepunkter mellom toddleren og kunsten. Særlig har kunstverk, som på ulike måter åpner opp for barnas deltagelse, hvor scene og salprinsippet ikke dominerer, vært forbilledlige i møte med de yngste barna som kroppslige subjekter. Innenfor Klangfuglprosjektet var det hos flere av aktørene et viktig premiss at toddlerne skulle få lov til å røre installasjonene (op.cit.: 98). Blant annet i utstillingen *1,2,3* ble barna inviterte til å være medskapere av utstillingen. Plastbøtter var montert på gulv, vegger og tak med magneter, som mobile elementer barna kunne flytte rundt på (ibid.). I forhold til Dewey sine formuleringer rundt kunst som erfaring, vil opplevelsesrommene i mitt prosjekt, fremstå som aktive sansende rom som barna kan delta i på egne premisser. En kunstpedagogisk metode, som dette prosjektet kan sies å innbefatte, vil forbinde leken med kunsten på en praktisk og kroppslig måte. Estetikkens abstrakte og helhetlige tankegang søker å binde sammen barnas opplevelser med de kroppslige og praktiske utfordringene som fyller rommene.

Innblikk i barns opplevelsesverden kan spores i toddlerenes kroppslige spontane reaksjoner (op.cit.: 70). Gadamer betegner opplevelsen som noe som er uforglemmelig og uerstattelig, der opplevelse konstitueres som erindring, varige betydningsinnhold som erfaringen besitter. «Alt opplevd er selvopplevd». Opplevelse har en særegen umiddelbarhet og tilhører det andre selvets enhet, som gjør at man i følge Gadamer ikke kan mene noe om hva et menneske har opplevd. Spesielt med opplevelsen er at man ikke blir ferdig med den (Gadamer 2010: 95).

2.2. Mening i rommet

Flere forskningsundersøkelser stiller spørsmål rundt tilbudet og muligheter barna finner i barnehagens rom og miljø. For å skape meningsfulle sammenhenger og interessante aktiviteter i barnehagen, er det flere som understreker at man i barnehagevirksomheten må rette blikket mot det fysiske miljøet. Nordin-Hultman har forsket på det pedagogiske miljøets betydning for barns subjektsskaping, hvordan barn skaper sin egen identitet, forstår seg selv som subjekter, og hvordan de blir sett og beskrevet av andre (Nordin-Hultman 2004: 19). I perspektivene rundt pedagogiske miljøer vektlegges konkret organisering av tid og rom. Hun viser til at tid, sammen med muligheten for å utforske det materielle vil forsterke opplevelsen av meningsfylte handlinger (op.cit.: 28)¹¹. Hun observerer at det skapes meningsfulle sammenhenger rundt barn som involverer seg i interessante aktiviteter. Studien viser at ulike fysiske miljøer kan appellere til og påvirke barna forskjellig. I ett miljø kan et barn fremstå som passivt og lite engasjert, mens i andre rom og fysiske tilrettelagte miljøer, kan samme barn vise en helt annen type interesse og engasjement (op.cit.: 15). I hennes observasjoner rundt barn som involverer seg i interessante aktiviteter, vises det at meningsfulle sammenhenger skapes. Nordin-Hultman påpeker at situasjoner med barn, der hendelser viser seg mislykket, bør forstås som mislykkede og uproduktive pedagogiske situasjoner. Hun understreker at når man oppdager slike lite fungerende praksiser som ikke fremmer barnet, bør de unngås i fremtiden. Barnehagelæreren bør strekke seg etter et pedagogisk fokus der de ser at barna befinner seg i en fascinerende subjektrelasjon til verden (op.cit.: 205). Denne tenkningen er relevant for måten opplevelsesrommene i dette prosjektet er ment å fungere. Opplevelsesrommene skal skape muligheter for romlige erfaringer og opplevelser som retter seg både mot det enkelte barn og en større barnegruppe, sammen med personalet i

¹¹ Nordin-Hultman er barnepsykolog og universitetsadjunkt ved Lärarhögskolen i Stockholm, og har forsket på det pedagogiske miljøets betydning for barns subjektsskaping.

barnehagen. De pedagogiske rommenes muligheter og krav kan være med på å forstå inntrykket barn har av voksne, deres væremåte og hvordan voksne forstår barn (op.cit.: 19). For å forandre og tilrettelegge for et allsidig uttrykk viser Nordin-Hultman i sine undersøkelser: « Det vil også være vanskelig å bestemme seg for å forandre de måtene vi organiserer tid, rom og materiell på med mindre vi først identifiserer og synliggjør alle vaner og strukturer vi holder for selvsagte og gitte» (op.cit.: 201). Dette er en problemstilling som vil bli aktualisert senere i teksten.

Materiell

Det materielle utstyret betinger aktivitetsmulighetene i en barnehages omgivelse. Et snevert materielt tilbud kan begrense løsninger og variasjon i leken. Et rikt materialtilbud vil i motsetning kunne virke lokkende og aktiverende for barna, spesielt for toddlerne. Egnert og interessant materiell kan ha mulighet til å dra til seg barns oppmerksomhet og holde på den (Nordin-Hultman 2004: 88-89¹²). Eli Thorbergesen¹³ finner gjennom en etnografisk studie¹⁴ at lekemateriell har betydning for den sansemotoriske erfaringen de yngste barna får. Gjenbruksmaterialet viser seg å ha flere bruksmuligheter, og i større grad stimulere til kreativitet og varierte sansemotoriske erfaringer, enn tradisjonelt leketøy (Thorbergesen 2012: 243). For barn som er under tre år kan man betegne det materielle som noe som taler til barna, og barna svarer ved å undersøke. Det kan virke som om materialet svarer på barnets handlinger og fremkaller motivasjon og fasinasjon i retning av meningsfylt dialog med det materielle (op.cit.: 245). Det er ulikt hvilket tilbud de enkelte barn får i forhold til materialbruk, her kommer det også an på hvilken diskurs som dominerer pedagogenes tenkning på avdelingen. Tenkning rundt lekemiljøets innhold vil påvirke pedagogene og tilføre det materialet til leken som er i overensstemmelse med diskursen (Åberg og Taguchi 2006: 51). I barns egen lek er objekter en vesentlig del, og barna involverer gjerne materialet på uventede måter, og får andre symbolverdier enn de opprinnelig har (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010: 58). Materialer og objekter knyttet til lek med de yngste barna har mulighet til å bli transformert. Berit Bae¹⁵ viser til ulike deltagende observasjoner fra barnehagemiljøer, hvordan barn i kortvarige episoder omdanner eller transformerer en ting, et ord, en kroppsbevegelse og anlegger en som-om-

¹² Nordin-Hultmans studie, hvor hun sammenligner svenske og engelske barnehagers fravær/tilbud av materiell (Nordin-Hultman 2004: 89).

¹³ Thorbergesen, er høgskolelektor i forming ved Høgskolen i Telemark.

¹⁴ Thorbergesens undersøkelse handler om hvordan materiell og utstyr inngår i barns lek i en barnehage.

¹⁵ Bae er professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.

modus der de trer inn i øyeblikk av lekne samspill (Bae 2012: 33). Mye handler om at både handlekraft og tankekraft kommer til uttrykk når barn transformerer objekter og materialer til noe som i øyeblikket faller dem inn. De lekne episodene kan ofte ledsages av vitalitet og positive følelser hos barna. Bae peker også på at barna er avhengig av de som leker, erfaringer og samspillet av de som deltar sammen med objektene (op.cit.: 34). Nordin-Hultman viser til at det er sammenheng mellom tingenes betydning og barn som «handlende skapninger». Tingene oppfordrer til handling og bestemmer hvilke handlinger som er mulige. Tingene, redskapene og gjenstandene er tilgjengelig for å tas i bruk (Nordin-Hultman 2004: 189). Nordin-Hultmans studie viser at miljøer i de undersøkte barnehagene er endimensjonale og preges av lite variasjon. Aktivitetsmuligheter og materiell er begrenset og barna tilbys lite å velge mellom. Slike miljø er organisert ut fra en tankegang om at barn er *like*. Homogene og ensformige rom kan øke faren for ekskludering ved at barn ikke passer inn og dermed oppfattes som avvikende, i motsetning til åpne og mangfoldig miljø der barn kan gå inn i stimulerende relasjoner med omgivelsene (op.cit.: 193).

Rom og barns medvirkning

Flere prosjekter som ser på rommet trekker inn medvirknings-aspektet. I barnehageloven fra 2005, ble barns rett til medvirkning lovfestet. Det som ligger i betegnelsen medvirkning når det gjelder de yngste barna, er som nevnt innledningsvis at noen fanger opp og bekrefter deres måte å kommunisere på. Thomas Moser og Mari Pettersvold (2008) har arbeidet med rom og erfaringer med endringer i rom, der synet på barns medvirkning og barns evne til å lytte oppmerksomt og uten forbehold, er sentralt i studiene. Når personalet aktivt ser på og tar tak i rommet som en pedagogisk betydningsfull og dynamisk størrelse, kan dette gi effekter. Personalets faglighet og profesjonalitet kan brukes slik at barnas perspektiv trer frem i vurderingen av og optimaliseringen av barnehagens fysiske miljø (Moser og Pettersvold 2008: 67). I barnehagens rom er det mulig å se hvilke verdier som legges til grunn for virksomheten, og hva som kan eller ikke kan gjøres. Å være i lengre tid i samme omgivelser kan medføre at man ser seg litt blind på miljøet en omgir seg med. Moser og Pettersvolds prosjekt viser til fleksible, varierte og spennende møblering, og bringer artefakter inn i barnehagens rom (op.cit.: 66-67). Gjennom barnehagens møblement og estetiske utforming vil rommet kunne tale til barnet. Barnehagens rom kan også avspeile den pedagogiske praksisen, en praksis som kan vise seg å være en hemmende faktor med tanke på en optimal utnyttelse av rommet (Moser 2012: 130). Nye

barn som ankommer barnehagen, må ofte avfinne seg med barnehagens allerede etablerte miljø, som kanskje ikke er tilpasset deres behov (Åberg og Taguchi 2006: 30). Barnehager som ligner og legger seg tett opp til et hjemmeaktig miljø kan gjerne sies å representere en motpol i forhold til det å søke etter opplevelsrike fellesskap for de yngste barna (op.cit.: 29).

Rommet og meningskaping

Solveig Østrem's doktorgradsavhandling *Barns subjektivitet og likeverd* (2008), ser på betydningen av «det tredje» (saksforholdet) for barnet som subjekt (Østrem 2008: 141). Østrem tar utgangspunkt i Skjervheims teori om at et likeverdig møte avhenger av at man møtes om noe tredje; saksforholdet. «Barns subjektivitet og barnehagen som læringsarena, undersøker hva et tredje ledd betyr for barns subjektskapning, og hvordan det tredje gir barnet noe å innta en aktiv subjektposisjon i forhold til. Materialet gir eksempler på hvordan gjenstander eller narrativer, som inngår i konkrete læringssituasjoner, kan utgjøre det viktige tredje som fremmer både det enkelte barnets aktive deltakelse og kommunikasjonen barna imellom» (op.cit.: 12). Østrem's funn peker på at gode relasjoner formes gjennom felles opplevelser rundt noe annet enn bare relasjonen alene, og relasjonen kan oppheves uten det tredje leddet (op.cit.: 166). Betydningen for barna er av å ha noe meningsfullt å samles rundt, i voksen-barn-relasjonene. «Dersom det finnes et betydningsfullt tredje ledd, får barnet noe å innta en subjektposisjon i forhold til. Dermed blir det mulig å unngå at barnet objektiveres» (ibid.). Et sentralt spørsmål Østrem stiller i undersøkelsen, er om barnehagens pedagogiske prosesser gir barna noe meningsfullt å delta i. Evnen til å objektivere er å være et subjekt. Det vil si at man inntar en subjektposisjon i forhold til noe som befinner seg utenfor en selv. «Skal barns subjektive perspektiv bli ivaretatt, må det finnes noe som vekker barnets engasjement, noe som utvider barnets horisont, noe barnet kan se seg selv i lys av. Skal barn kunne innta en posisjon som aktive deltakere i et kommunikativt fellesskap, må de rett og slett ha noe meningsfullt å delta i» (op.cit.: 158). Hvis små barn skal anerkjennes som subjekter, må de forstås som aktive deltakere i interaksjon med andre mennesker, samtidig som deres handlinger ses i lys av kontekstene og maktstrukturene de inngår (op.cit.: 27).

Barnehagepersonalet og barnet kan være sammen om noe tredje. Dette forutsetter at den voksne ser hva barnet er opptatt av, samtidig som man også hjelper barnet å se nye ting. Østrem viser at tanken om barnet som aktivt, lærende subjekt utfordrer en rekke

tradisjonelle forestillinger om barn. «Når det tredje leddet forstås som betydningsfullt for å fremme barns subjektivitet, berører dette en utbredt forestilling om at barn først og fremst trenger voksne for å bli sett» (op.cit.:152). Barnehagen må være åpen for ulike synspunkter på hvilke kvalitative innhold det er verdifullt å engasjere seg i. Blir barna disponert for ulike materialer, gjenstander og fortellinger, gir man barn ulike redskaper for å fortolke og rekonstruere erfaringer på en meningsfull måte (Østrem 2007: 157).

Reggio Emilia-filosofien kan gå under beskrivelsen som en *lyttende pedagogikk* som har påvirket og inspirert mange barnehager. Barnehager som er inspirert av Reggio Emilia-filosofien baserer seg på prosjekter og eksperimentering, med tanke på igjen å vinne nye erkjennelser (Taguchi 2010: 12). Fokus på de fysiske omgivelsene og hvilken påvirkning rommet kan ha, kjennetegner tankegangen i Reggio Emilia. Rom og omgivelse sees på som aktør og blir presentert som «den tredje pedagog» (op.cit.: 32).

Hverdagsgjenstander i fokus

I konstruksjonen av ulike opplevelsesrom i barnehagen er tanken å skape et miljø som vil stimulere og inspirere toddlerne til felles utforskning, undring og lek. Hverdagslige gjenstander blir brukt som utgangspunkt; det monteres badeballer, plastbøtter, vesker, rør, som bearbeides og settes sammen til et kunstnerisk uttrykk. Readymade er et kunstbegrep som betegner masseproduserte, hverdagslige gjenstander, som normalt *ikke* har en kunstnerisk hensikt. Gjenstandene blir plassert inn i en kunstnerisk sammenheng, og slik endres dens opprinnelige betydning. Slike objekter kan monteres uten å bli bearbeidet¹⁶. Bruken av readymade-objekter med sin umiddelbare gjenkjennelse for de yngste barna, skaper utgangspunkt av utforskning i opplevelsesrommet. Kunstverk innenfor denne tradisjonen kan komponeres sammen uten at gjenstandene trenger bearbeiding. Waterhouse viser til at det må komponeres ut fra en ide, et kunstnerisk mål, til en ny helhet med kunstneriske og estetiske kvaliteter. Kunstopplevelsen kan i denne sammenheng arte seg som en fortelling i ting (Waterhouse 2013: 82-83).

Waterhouse har i eget utviklings- og forskningsprosjekt sett på sentrale dimensjoner ved de yngste barnas møte med kunst, definert som visuell kunst gjennom kroppslig handling, interaksjon og relasjon til andre. Prosjektet hennes tar for seg de yngste barna i barnehagens kunstmøter og møter med estetiske objekter, som bærbare skulpturer. Siden

¹⁶ Et kjent eksempel er Marcel Duchamps readymades: en omsnudd urinal kalt «Fountain» fra 1917 (jf Duchamps i Taschen-serien fra 1995, skrevet av Jainis Mink).

de yngste i barnehagen blir i mindre grad innlemmet i museenes formidlingsvirksomhet, vil Waterhouse-prosjektet skape formidlingsaksjoner i barnehagen. Etter observasjoner med barns møte av skulpturene, plasseres toddlerne i tre ulike kategorier. Den første kategorieren omfatter utforskerne, med direkte sansing, som undersøker i rolig tempo. Den andre kategorien er organisatorene, som er fysisk aktive og mobile, og skulpturene bæres og settes ofte i lekkontekster. Konstruktørene er den siste kategorien, som assosierer rundt objektene og gir dem mening, i stor grad gjennom samhandling med andre, og er mest observert hos barn som er 30 måneder og mer. Waterhouses prosjekt viser at barna bruker kroppen på ulike måter gjennom bevegelse, posisjonering og tempo i sine undersøkelser. Barnets interaksjon med objektene får også ofte preg av repetisjoner. Prosjektets kategorier kan anvendes i observasjonene i opplevelseshommene og er nærliggende tanker bak opplevelseshommene, hvor man ønsker å imøtekomme barna på deres egne premisser i hverdagen, der det gis tid til å utforske i eget tempo.

Idémessig og formmessig kan også installasjonskunst være relevant for opplevelseshomprosjektet. En installasjon kan inneholde en sammensmelting av fysiske materialer i form av vegger, objekter og flater som det eventuelt kan projiseres på. Installasjon eksisterer bare så lenge den forholder seg til et rom og er ofte et temporært verk. Monteres installasjonen på et nytt sted, vil uttrykket arte seg annerledes enn i det første rommet. Installasjoner kan oppleves flersanselig fordi de er multimodale og romlige. Installasjonen skal være i et slags samspill med kvaliteter i rommet eller på stedet. Ulike elementer smeltes sammen i et multikunstnerisk uttrykk. Man ser ikke på en installasjon, man er i installasjonen, i verket. Man trekkes som deltager inn i en kontekst og blir en del av det hele (Waterhouse 2013: 123). Waterhouse peker på at voksne må gå i dialog på barnets premisser gjennom lek, utforskning og en estetisk innstilling til de fenomener og objekter som barna er i interaksjon med. Slik kan man ivareta barnas opplevelse og la den bli en del av barnets estetiske læringsprosess (op.cit.: 173).

Fra teater- og dramaståsted kan kulisser og scenografiske løsninger være til inspirasjon. Rekvisitter og scenografi kan være enkle og virkningsfulle for barn både i møte med dramaforløp, teater og dramalek. For å forsterke barnas opplevelse og innlevelse i vanlig dramaarbeid, kan enkelt materiale som fargerike stoffer, ulike rekvisitter og stemningsskapende musikk benyttes. Et scenografisk miljø kan antydes med velvalgte enkle rekvisitter eller kulisser. Ved å konstruere scenografiske miljøer i barnehagen, kan

barn inviteres inn til både opplevelse og lek. Ulike rolleleker eller fragmenterte fortellinger kan oppstå i møte med et utvalg av rekvisittene og scenografi (Sæbø 2010: 29).

Opplevelseshverrommene legger opp til et innhold som er tilpasset barnas forutsetninger og interesser. Derfor ønskes et av rommene også å anvende et menneskelig innslag, med en voksen i en kommuniserende rolle i samspill med de yngste barna. I opplevelseshverrom 3 vil følgelig forskeren inngå i *installasjonen* som deltagende aktør og kan utforske rommet sammen med barna. For at kunst for barn skal kunne oppleves meningsfullt, er det en forutsetning at form og innhold på en eller annen måte må engasjere og berøre barna (Hernes, Os og Selmer-Olsen 2010: 53). Rollen som forsker i opplevelseshverrom 3 ligner også aktørens rolle i performancekunsten som gjennom en fysisk tilstedeværelse i et rom forholder seg aktivt til elementene og situasjonen i øyeblikket. Performancekunst blir betegnet som et performativt uttrykk som også ligger i skjæringspunktet mellom teater, bildende kunst og musikk, der direkte tilstedeværelse preger uttrykket. Som oftest utføres performancekunsten i gallerier eller andre former for åpne rom med et minimalistisk og objektorientert innhold (Arntzen 2007: 92-93). Denne blandingen av kunstgrener i opplevelseshverrom 3 blir diskutert senere i oppgaven.

Kunstnerisk forskningsprosjekt for toddlere

Teaterforestillingen, *De røde skoene*, for barn under to år, er et praktisk kunstnerisk forskningsprosjekt av Hovik¹⁷, som tar i bruk lek som kunstpedagogisk metode og kunstfilosofisk credo. Dette forskningsprosjektet skiller seg ut ved at Hovik registrerer et improvisert teater som åpner opp for medskapning og lek for de yngste publikummerne. Produksjonens fremtredende element er opphevelsen av symmetrien mellom aktør og tilskuer, og det tradisjonelle synet på skillet mellom scene og sal. Hovik viser til at hun under prosjektets periode ikke før hadde sett at lignende blitt gjort (Hovik 2011: 20)¹⁸. Hun knytter lek og kunst sammen og viser til at å kunne leke, handler det også om evnen til å gi seg hen og åpne opp for muligheter for hva som kan skje (op.cit.:21). Lek kan dermed knyttes opp til improvisasjon. Hovik viser at de yngstes sosiale samspill og lek blir bedre og friere jo bedre barnegruppen kjenner hverandre. «At også fri lek kan falle inn i vaner og mønstre, eller slå over i maktspill, indikerer at lekens preg av variabilitet trenger å styrkes, også hos barn» (op.cit.: 26). I etterkant av *De røde skoene*, ser Hovik at på tross av

¹⁷ Lise Hovik er høgskolelektor ved i drama ved Dronnings Mauds Minne og kunstnerisk leder for Teater Fot med flere barneteaterproduksjoner. *De røde skoene* er et interaktivt installasjonsteater, med magiske sko, dans, musikk, figurer og lek.

¹⁸ Hoviks startet sin ph.d.-utdanning 2008.

ideen om en åpen teaterforestilling, basert på improvisasjon og barns lek innen for teaterets rammer, utviklet forestillingen en fast form, og til en viss forstand lukket form. Hovik viser til at teaterkonvensjonene dominerte rommet i kraft av atskillelsen mellom scene og publikumsplasser, som førte til usikkerhet rundt det åpne tilbudet om deltagelse. *Sko Savnet* ble ¹⁹ Hoviks neste kunstneriske prosjekt, som tar et steg videre i retningen av kunstinstallasjon, og har samme idegrunnlag som konstruksjonen av hverdagsrom til opplevelsesrom (Hovik 2012b: 92-93). Hovik ønsker med bakgrunn og erfaringer fra *De røde skoene*, å nærme seg installasjonstankegangen som hun mener vil gi mer spillerom for de yngste barna, i en mer tilpasset form, enn en teaterforestilling (Hovik 2011: 28). Videre produserer Hovik det kunstneriske forskningsprosjektet: *Mamma Danser*, som også tar utgangspunkt i den tidligere kunstneriske forskningen. Her undersøkes en improvisert dansekoncert som veksler mellom felles fokus, eget fokus og multifokus. Prosjektet kan betegnes som installasjon og improvisert dansekoncert for de aller minste. I prosjektet gis barna rom for aktiv medvirkning i forestillingen. Undersøkelser handler om møter mellom kunstnere og barn og betraktes som kunstnerisk improvisasjon med et felles estetisk språk²⁰. Prosjektet gir mulighet for en felles kunsterfaring mellom voksne og barn, der begge parter kan møtes i en form for gjensidighet, samhandling og improvisasjon²¹. Hovik ser på hva det innebærer å gi rom for opplevelsen av multifokus i teater og kunst for de minste, hvor kunstuttrykket ikke er samlet i et lineært hendelsesforløp (Hovik 2012a: 95). Med opplevelsesrommene ønsker jeg å undersøke en lignende tilnærming i forhold til toddlerne hvor barna gis mulighet til fri utforskning av nye ting, rom og relasjoner.

Gjøre kjente ting ukjent

Et annet sammenfallende prosjekt med egne undersøkelser, er forskningsprosjektet til Hege Hansson²². Studien hennes viser til romlige og materielle tilnærminger i barnehagens praksis. Med «Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill», er tanken hennes å videre utdype barnas opplevelser etter en teaterforestilling. Tilnærminger i

¹⁹ Er del 2 av et kunstnerisk forskningsprosjekt som undersøker teater og kunst for de minste, med videreutvikling fra ideer basert på *De røde skoene*. Del 1, er *De røde skoene*, med forestillinger i tidsrommet 2008-2010 (Hovik 2012a: 78).

²⁰ Installasjonsteater med magiske sko, dans, musikk, figurer og lek, med støtte fra det offentlige (Hansson 2012: 150).

²¹ I boken *Møter i bevegelse, å improvisere med de yngste barna (2011)*, finnes flere bidragsytere, inklusiv Hovik, som beskriver sine forskningsprosjekt mot de yngste barna. Innfallsvinklene til prosjektene ser på improvisasjon i møte med toddlere som publikum.

²² Hege Hansson er høgskolelektor i drama/teater ved Høgskolen i Vestfold, hvor det empiriske materialet er en del av et større forskningsprosjekt: «Barnehagens rom-materialitet, læring og meningsskaping», med Thomas Moser som faglig leder (2010-2012), finansiert av Norges forskningsråd, Strategisk Høgskoleprogram og HiVe (Hansson 2012:149).

Hanssons prosjekt skjer via romlige kunstneriske opplevelser som tar utgangspunkt i forestillingen, *De røde skoene* av Hovik. Hensikten er å dvele ved og utdype de inntrykkene barna får i møtet med kunstuttrykket, ved å forlenge og forstørre den kunstneriske opplevelsen inn i barnehagens rom. De visuelle tegnene man kan finne i et rom har en signaleffekt og fungerer som et språk som taler til oss. Spørsmål hun stiller i dette prosjektet er hva et rom kan gjøre med oss, få oss til å tenke og reagere på. Rommet kan ha en oppdragende side, ved at det inneholder verdier og kvaliteter som fordrer noe av oss. Videre stiller hun spørsmålet om hvilket potensial som ligger i felles erfaringer og opplevelser som man romlig kan arbeide videre med i barnegruppen (Hansson 2012: 150-151). Teateret bringes inn som modell for både romlig tenkning og kommunikasjon og samhandling i barnehagen. I teateret er rommet scenografien og materiell rekvisitter. Det romlige og materielle i kombinasjon med en sterkere estetisk oppmerksomhet kan være utgangspunkt for estetisk praksis eller vending i barnehagen (op.cit.: 155). I forskningsprosjektet *Kunstneriske forstyrrelser*, var ideen å gjøre det kjente ukjent, gjennom å presentere ting på en ny og ukjent måte. Rommet byr på muligheten for frihet fordi det ikke har kjente og ferdige forventninger til dem som trer inn i det. Barn og personalet er likeverdige samspillspartnere i dette møtet (op.cit.: 166). I eksemplet til Hansson blir sko tatt i bruk som bindeledd mellom barnehagen, barna og teateret. Skoene blir i forkant av forestillingen plassert i et tomt rom i barnehagen og satt i en estetisk kontekst (op.cit.: 156).²³

2.3 Leken

I barnehagen er leken sentral og skal vektlegges i virksomheten (Kunnskapsdepartementet 2011: 22). Lekbegrepet er komplekst og mangfoldig. Det er gjort mange forsøk på prøve å si hva som er karakteristisk for barns lek, der lekbegrepet er blitt diskutert og forstått på ulike måter (Lillemyr 2011: 42). Lillemyr viser til at lek er noe som er viktig for barnet og er en allsidig aktivitet. Det er noe som er « på liksom ». Leken er et fristed hvor man kan ha det moro og være oppfinnsom (op.cit.: 41). For å begrense et stort og mye diskutert begrep som lekbegrepet er, ønsker jeg i denne studien å knytte lekbegrepet opp til prosjektets undersøkelse av opplevelsesrommene som tjenlige i forhold til variasjon i de yngste barnas

²³ *Rom for barnehage. Flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (2012), som springer ut av forskningsnettverket Barn og rom, med blant annet forskningsprosjektet fra Høgskolen i Vestfold: «Barnehagens rom - materialitet, læring og meningsskaping. Rommets betydning for barnehagens pedagogiske virksomhet», ble utgitt med fokus på rommets betydning i barnehagene og belyser hva som fremmer gode fysiske rammer for lek, læring, omsorg og danning (I Krogstad, Hansen, Høyland, og Moser, 2012 s: 11).

hverdagsrom i barnehagen. Lekbegrepet vil sees i lys av blant annet Løkkens forståelse og studier rundt toddlerleken, knyttet opp til Maurice Merleau-Pontys kroppslige fenomenologiske aspekt. Gadamers filosofi rundt lek blir trukket inn og er interessant i henhold til undersøkelsens pedagogiske og kunstnerisk innfallsvinkel til lek. Mihaly Csikszentmihalyis flytbegrep (flow) vil i denne sammenheng benyttes og knyttes til rommet og opplevelsen.

Leken - fellesforståelse uten ord

I studier med de yngste barna anvender Løkken, Merleau-Pontys²⁴ fenomenologiske forståelse av mennesket. Ut ifra en fenomenologisk forståelse av mennesket bærer kroppsligheten i seg hensikt og mening. Det er den levde kroppen som betegnes som kroppssubjekt, som utgjør hele utgangspunktet for Merleau-Pontys filosofi. Denne forståelsen kan si noe om de yngste barna og lek. Å se på barn som kroppssubjekter kan få fram en lekekultur som er basert på kroppslige handlinger. Dette perspektivet kan vise at lekekulturen sett i et kroppslig perspektiv, er like verdifull som den barnekulturen som er fortolket ut fra barns verbale utsagn. Selv uten at de yngste setter ord på opplevelsen, kan man se at det er meningsfullt levd liv (Løkken 2004: 37). Løkken markerer at:

Ved siden av å minne om at tenkningen vår er rotfestet i kroppen, hevdet Merleau-Ponty at kroppen er personlighetens subjekt, og at det er gjennom kroppen bevissthet og språk tar form. Med Merleau-Ponty kan vi snakke om intersubjektivitet mellom menneskelige kroppssubjekter, ikke bare på et førspråklig, men også på et førtenkende plan (op.cit.: 21).

De yngste i barnehagen kan dermed dele oppmerksomhet om et felles innhold, og forstå hverandre uten at det trengs ord. Gjennom kroppslig omgang mer enn gjennom verbal samtale, kan toddlerne vise at de forstår hverandre (op.cit.: 22). Interaksjon i leken viser at barna som kroppssubjekter er naturlig knyttet til verden. Barna bebor den og kjenner den som sin egen forlengelse. Hvis man ikke forstår hverandre i den kroppslige kommunikasjonens sfære, kan vi ikke, i følge Merleau-Ponty, forstå kommunikasjon i det hele tatt. Ut i fra denne fenomenologiske betraktningmåten kan man si at man vet hva det er å leke fordi man har opplevd det, og tenkt på det. Å leke er en måte å være på. Har man lekt, har man følt på kroppen hva lek er (op.cit.: 67). Den typiske toddlerstilen har ulike

²⁴ Merleau-Ponty, fransk filosof, med fokus på kroppsfenomenologi. Merleau-Ponty betegnes ofte som *kroppens filosof*, fordi han understreker hvordan mennesket kan være til stede i verden som levd kropp (Løkken 2010: 43- 44).

væremåter og uttrykksformer. Toddlerne har samtidig kroppslighet som fellesnevner (op.cit.: 47). Løkken viser til Merleau-Pontys filosofi hvor persepsjon er et kjernebegrep. Menneskets mest direkte erfaring og opplevelse i verden foregår i kroppens persepsjon av det som skjer. Gjennom kroppen forstår vi på en umiddelbar måte, før vi tenker at vi forstår (Løkken 2010: 46).

Løkken viser også til Michael J. Apters reversalteori i definisjon rundt lek. Apters betegner lek som en paratelistisk tilstand hvor man er oppslukt i det som skjer her og nå. Et mål i seg selv er det man gjør i nuet. Den teliske tilstanden kjennetegnes måltrettethet, der man er orientert mot å nå et mål som ligger utenfor oss eller foran oss i tid. I det Apters betegner som en telistisk tilstand kan spenning virke forstyrrende. Men i en paratelistisk tilstand oppsøkes spenning. Hos toddlerne er paratelistisk tilstand utbredt (Løkken 2004: 69). Det som er tydelig her er at det er aktivitet for aktivitetens og moroens skyld. Synergien i dette handler om at det er flere som gjør det samme, mange ganger med nok variasjon til at leken vedvarer (op.cit.: 60). Toddlerstil, slik Løkken anvender begrepet, omfatter væremåter og uttrykksformer som kan myldre av forskjellighet, men kroppsligheten er en fellesnevner. «Toddleren som kroppssubjekt understreker en integrert menneskekroppslig helhet av tanker, følelser og fysiologi i seg selv. Man er samtidig er integrert med den verdenen som denne konkrete kroppen lever sitt liv i» (op.cit.: 47).

Når Løkken definerer lek for de yngste barna, vektlegger hun det kroppslige aspektet. For de yngste barna kan lek med kroppen være sosialt sett viktigere og mer meningsfullt toddlerne i mellom enn små leketøy (op.cit.: 60). Småbarnsforskning har vist at det oppstår konflikter blant de yngste barna i forhold til små leketøy, og at dette passer best for ett og ett barn. Løkkens undersøkelser viser at lek rundt store gjenstander og lek med selve toddlerkroppen i sentrum, fører til at barna leker lengre, flere leker sammen og med mindre konflikter (ibid.). Hva barn leker og med hvilke gjenstander, kan være avgjørende for hvor vellykket leken blir sosialt sett (Løkken 2004: 30). Gjennom aktiv tilstedeværelse i barnehagen er det naturlig for toddlerne å være utadrettet mot ting og andre personer i denne verden (Løkken 2010: 45). Løkkens bidrag har hatt betydning for en økt forståelse rundt denne gruppen i barnehagens hverdagsliv. Opplevelsesrommene ønsker med bakgrunn i Løkkens fenomenologiske forståelse av barnegruppen, å fremme et lekemiljø som ivaretar både det kroppslige og innholdsmessige tilbud i leken. Det etablerte

lekemiljøet som tilbys i hverdagen for toddlergruppen i mitt prosjekt, vil bli lagt til side. Et hverdagsrom som vil ivare ta det kroppslige aspektet til toddlerne vil vektlegges.

Lek hos Gadamer

Den tyske filosofen Gadamer ser på leken som leker med de lekende og ikke omvendt. Gadamer ser på leken som en bevegelse som går frem og tilbake uten noe bestemt sluttmaal. Han viser til et mangfold av lek med eksempler som lysets lek, myggens dans, bølgenes lek, kreftenes lek og ordlek (Gadamer 2010: 134). I Gadamers perspektiv på lek, ansees lek som noe fritt og egenrådig. Begrepet viser til noe som drar av gårde med en uten noe spesielle mål. Leken i seg selv, gjør leken til en spesiell aktivitet. Lekens subjekt er leken selv. Enhver lek dreier seg om å bli lekt. Leken trollbinder dem som leker og holder dem i leken (op.cit.: 137). Leken har sitt eget vesen uavhengig av de lekende sin bevissthet. Det vil si at barna går opp i leken og gir seg over til leken (op.cit.: 133). På tross av ytre forutsetninger er det ikke sikkert at leken kommer over en. Enten kommer leken over en eller ikke, i følge Gadamer.

Et viktig element i fremstilling av lek, er at det i følge Gadamer alltid må være en potensiell medleker tilstede i leken. Denne medlekeren trenger ikke nødvendigvis å være en faktisk medleker, men det må være noe som besvarer et trekk med et mottrekk. Et eksempel på dette er ballspill, der ballens frie bevegelse er med på å skape uventede mottrekk (op.cit.: 136). For Gadamer er lek noe alminnelig og hverdagslig. Barna blir deltakere i en aktivitet, som er mer omfattende enn den de selv utfører. Dermed er barna en kroppslig deltager på innsiden av leken (Øksnes 2010: 180). Det oppstår en tilstand der den lekende blir dratt inn i leken. Gadamer bruker betegnelsen fest, for å beskrive denne tilstanden. Her er det snakk om forestillingen om fest, for å peke på hva som skjer når man «bare lar seg drive med». Gjennom festen er Gadamers tanker at man som deltaker blir hyllet inn i en lek, som skjer uavhengig av valg og ønske for festen (Øksnes 2008: 81). Gadamer hevder at det finnes situasjoner hvor vi veves inn i hendelser som vi ikke har full kontroll over.

I tradisjonelle pedagogiske miljøer er leken i motsetninger til Gadamer's perspektiv på lek, noe man kan råde over instrumentelt (Øksnes 2010: 194)²⁵. Man kan ut i fra Gadamer's tanker være deltager i leken, i forhold til lekens ontologi. Innenfor psykologien kan lek ofte begrenses til rollelek, hvor man inndeler leken i ulike grupper (op.cit.: 182). I mitt perspektiv om å konstruere opplevelsesrom, vil leken til en viss grad bli betraktet som noe som kan planlegges. Jeg velger i forhold til konstruksjonen av opplevelsesrom ut et bestemt innhold, som kan påvirke leken. Å gjøre leken om til en aktivitet strider imot Gadamer's tanker om lek. Står man på utsiden og hever seg over leken og ikke tar leken på alvor, blir man i følge Gadamer kalt en lekforderver (op.cit.: 186). Men jeg undersøker likevel om et tilrettelagt rom, kan åpne opp for at leken driver av gårde med barna, slik det beskrives av Gadamer.

I boken *Warheit und Methode*, legger Gadamer fram begrepene «hin und her», som til norsk oversettes til «hit og dit». Betydningen av disse begrepene er som en beskrivelse av leken, som noe som ikke er målrettet men heller bærer preg av en kaotisk bevegelse. Gadamer's tanke er at leken drar av sted med oss, uten noe fast endemål (Gadamer 2010: 133). Man kan gjerne se på leken som en slags reise som ikke er planlagt. Denne tanken har jeg tatt med meg inn i prosjektet videre. Det å gjøre leken om til en spesiell aktivitet eller barnekompetanse vil være en form for fremmedgjøring av leken. Når Gadamer hevder at leken er ontologisk betyr det at leken er, noe barn og voksne alltid og allerede befinner seg i. Leken kan, i følge Gadamer, ikke påtvinges noen, planlegges, avgrenses eller forbys, heller ikke dyttes på noen, organiseres eller velges (Øksnes 2008: 87).

Lek i flytsonen

Barn som leker kan oppleve å glemme seg selv i lek. I slike situasjoner handler det om at barna er motivert ut i fra et eget ønske om å leke videre, fordi det er så lystbetont. Csikszentmihalyi mener at man i ulike aktiviteter, som barn i lek, kan oppleve en *flyt*. Innenfor denne tankegangen, i motsetningsfeltet mellom spenning og kjedsomhet, ligger det muligheter for konsentrert lek innenfor flyt. Når et menneske står overfor utfordringer som for dem virker alt for krevende i forhold til deres egne ferdigheter, kan man oppleve stress og angst. Opplever man at utfordringene er for krevende i forhold til ferdigheten, vil man oppleve bekymring. Flyt kan erfares når man opplever at mulighetene for handling er

²⁵ Her anvendes også Maria Øksnes tolkning av Gadamer fra: *Lekens tvetydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom* (2010), som belyser den instrumentelle siden ved lek i pedagogiske miljøer kontra den frie lekens vesen.

jevnt balansert med de ferdighetene man besitter. Når ferdighetene overskrider de handlingsmessige utfordringene man står overfor, resulterer dette i kjedsomhet. Kjedsomhetens tilstand kan i ytterste konsekvens føre til en tilstand av angst (Csikszentmihalyi 2002: 61).

Man kan komme i tilstanden av flyt når det er en balanse mellom de utfordringer som mennesket blir utsatt for og de ferdigheter man har, og opplevelsen blir overveldende og man glemmer å reflektere over seg selv. Det oppleves en form for ekstase og en visshet om å lykkes med oppgaven. Man kan oppleve en indre motivasjon i og med at aktiviteten blir et mål og en belønning i seg selv (op.cit.: 63-64). Gadammers beskrivelse rundt lek går på at leken drar en `hit og dit`, og en kan komme i feststemning, som ligner på tankene rundt en flyttilstand. Men er det snakk om målrettet lek, samsvarer dette ikke med Gadammers oppfatning av lek. Opplevelsesrom som et konkret spennende leketerreng, må innholdsmessig konstrueres i balanse mellom utfordringer for toddlerne og de ferdigheter barna har. Jeg vil bruke flyt-begrepet til å undersøke hvordan opplevelsesrommet balanserer mellom spenningsmomenter og kjedsomhet. Det er i denne sammenhengen flytbegrepet blir interessant å ha med i undersøkelsen videre.

2.4 Barnlig topologi

Begrepet topologi er gresk for stedslære. Topos henspiller på konkrete steder for innhenting av mening og kunnskap. Topologisk tenkning knytter både konkrete steder og språkbruk sammen. Inspirert av Aslaug Nyernes²⁶ sin topologiske lese måte benytter Atle Krogstad²⁷ barnlig topologi som utgangspunkt for å lese ut det særegne ved barns måte å bruke, oppleve, skape og erfare steder på i barnehagen. Et barnlig topologisk perspektiv blir i dette prosjektet benyttet som utgangspunkt for både utformingen av opplevelsesrommene, observasjonene i barnehagens rom og den påfølgende diskusjonen. I topologisk tenkning, som er en romlig tenkning, kobles både konkret sted og språkbruk sammen. For å belyse barnlig topologi, legger Krogstad hovedvekt på sanselig og retorisk tilnærming. I dette prosjektet med opplevelsesrom i barnehagen, har barnlig topologi vært en inspirasjon for forskningen gjennom å observere og tolke toddlernes forhold til rom. Barn i barnehagen bruker steder til å blant annet skape meninger i samspill med stedenes

²⁶ Nyernes er professor i kunsthøgskolen i Bergen og leder for Kunstfagdidaktikkprogrammet ved Senter for kunsthøgskolen, Kultur og Kommunikasjon (SEKK). Krogstad tar utgangspunkt i hennes doktoravhandling fra 2002: Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvik Holbergs Moralske tanker.

²⁷ Atle Krogstad er dr.art., førsteamanuensis i norsk ved Dronning Mauds Minne Høgskolen.

fysiske og sanselige kvaliteter. Barnlig topologi ved bruk av steder, kan gi innspill til en didaktikk som i større grad tar utgangspunkt i en barnlig væren i verden. Krogstad som Løkken, støtter seg til Merleau-Pontys tenkning om at mening skapes i barnets kroppslige interaksjon med verden. Fra det fenomenologiske perspektiv vil barnet med sin kropp rette seg meningssøkende mot omgivelsene (Krogstad 2012: 78). En barnlig væren i verden ligger til grunn når det konstrueres nye rom i hverdagsrommet i barnehagen. I forståelsen av hvem de yngste barna er ut fra et topologisk perspektiv, kan hverdagsrommet transformeres. Barnlig topologi er steder der barn omgås kroppslig og relaterer seg til mentalt. Barns kulturelle stedsskapning skjer gjennom leken og den kroppslige omgangen med stedet (op.cit.: 79). I retorikken er topologi en oversikt over emnet en skal utforske, og *forrådet* av steder, eller argumenter som taleren oppsøker og velger blant. Barn vil oppsøke ulike steder i barnehagen for ulike typer av lek og erfaringer i barnehagens fysiske miljø. Her er opplevelseshverdag et variasjonsskapende virkemiddel i barnehagehverdagen som tilbyr barna et nytt innspill i deres stedlige oppdagelsesferd.

Krogstad henviser til Nyernes tanker om det konkrete som utgangspunkt for å tenke topologisk: «Det konkrete inneheld altså både ein stad, ein situasjon, ein kropp, eit materiale og forming av dette materialet» (Nyernes 2008: 20). Nyernes tar tak i tre didaktiske dimensjoner som forholder seg utfyllende eller overskridende til hverandre. Disse dimensjonene kan, i følge Krogstad også brukes til å belyse barnlig topologi. De tre dimensjonene er: Tid (temporalitet), copia, (*forrådet* av former og figurer), og mimesis (etterligning) (Krogstad 2012: 80). En viktig del av copia i barnlig topologisk tenkning og skapning av steder er stedets fysiske og materielle egenskap (op.cit.: 82). En viktig side av barns lek er kombinasjonen av en sammenhengende og lineær tid, øyeblikkets improvisasjoner og avbrytelser (op.cit.: 80). Utvalg av rekvisitter, interiør, installasjoner, rom og gjenstander brukes i barns skapning av rom. Et uttrykk for barnlig perspektiv og væren i verden sees i barns faktiske realisering av copia. De yngste barna kan bruke mye tid på å undersøke og prøve ut nye gjenstanders materialitet og sanselig egenskaper. Gjenstander kan samles og sorteres om og om og igjen. Gjennom kunstverkets form kan mottakeren tilegne seg den mimetiske erfaring. For barn er leken en dominerende erfaringsform (op.cit.: 83). Barnets egne læringsressurser og nysgjerrighet til verden kan utløses via den barnlige topologien. Slik kan det oppstå en posisjon hvor man forstår og fordypet seg i omgivelsene egenskaper, som er både spennende og nødvendig.

Barnlig topologi via fenomenologiske og retoriske perspektiver kan gi fordypet innsikt i barns opplevelse, bruk og skaping av steder. Å ta utgangspunkt i barns kroppslige og sanselige tilgang til verden for å utvikle stedets didaktikk, innebærer et behov for kunnskap om barns topologi. Det er viktig å tilby et *forråd* av steder som imøtekommer toddlerenes måte å erfare, bruke og skape steder på. Barnlig topologi kan skapes ved at barn og voksne sammen skaper fellesskap og oppsøker steder som gir gode ramme for opplevelser og læring (ibid.).

3. Metode - aksjonsforskning og kunstnerisk forskning

Forskning handler om å undersøke og oppdage for så å skape ny kunnskap (Bøe og Thoresen 2012: 22). I dette forskningsprosjektet undersøker jeg på hvilke måter, ved hjelp av romlige virkemidler, man kan omdanne barnehagens hverdagsrom til et rom som stimulerer og inspirerer for de yngste barna. Gjennom konstruksjon av tre ulike opplevelsesrom, som vil være realiserbare i alminnelig barnehagehverdag, frembringes nye arenaer for samspill mellom toddlere og barnehagepersonalet. Jeg benytter utprøvende, praktiske undersøkelser for å få innsikt i barnas møte med rommet. Forskningsmetodene som benyttes er inspirert av aksjonsforskning som metode, samtidig som innfallsvinkler fra kunstneriske forskningsstrategier også anvendes.

3.1 Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen knyttes til aksjonsforskning. Aksjonsforskning handler om at man sammen med andre kan skape og studere endring i og gjennom forskningsprosessen. Det gis mulighet til å være aktivt deltagende i endringsarbeid, der ny innsikt og kunnskap skapes. Ved at man benytter aksjonsforskning, kan endringer i måten man tenker og handler på i barnehagen bli et resultat, der man styrker barnehagen som læringsarena. Helt konkret handler prosessen innenfor aksjonsforskning om å fremskaffe data og dokumentasjon underveis i prosessen. Dataene blir tolket og kritisk reflektert over, der tanken er å skape og begrunne nye handlinger (Bøe og Thoresen 2012: 17). Innenfor aksjonsforskning benytter man blant annet metoder som video, intervju og observasjon. Marit Bøe og Marianne Thoresen påpeker at aksjonsforskning ikke bare må sees på som ren metode, men at dette hører til under metodologi, som en måte å drive forskning på (op.cit.: 24).

I dette prosjektets tilnærming til aksjonsforskning i barnehagen, ligger det et ønske om å inspirere og utfordre tanken om alternative strategier for planlegging og gjennomføring av

pedagogisk tilrettelagt virksomhet for de yngste barna. Aksjonsforskning blir en måte å tilnærme seg utforskningen av problemstillingen og de ulike praktiske tilnærmingene som benyttes i prosjektet. I utforskningen av opplevelsesrommene kan man gjennom aksjonsforskningens struktur oppdage nye praksiser og måter å tenke på i barnehagen. Samtaler rundt prosjektet med personalet i barnehagen er viktig i forkant, under og i etterkant av at opplevelsesrommene er presentert og utprøvd. Disse samtaler tilfører prosjektet nyanserende og utfyllende informasjon i forhold til det innhentede videomaterialet. Med aksjonsforskningens fokus på endring som et resultat av forskningsprosessen, vil det implisitt i prosjektet ligge et håp om at barnehagen finner erfaringene interessante nok til å anvende strategiene videre i sitt eget arbeid. For å åpne for en slik mulighet, er opplevelsesrommene etablert slik at de skal være lett gjennomførbare.

3.2 Kunstnerisk forskning

I akademisk forskningstradisjon er det vanligst at man baserer seg på skriftlig redegjørelse og refleksjon. Hovik peker på at akademisk forskning vanligvis skilles fra kunstnerisk forskning ved at kunstnerisk forskning gjerne består av et kunstverk, som i seg selv kan betraktes som et forskningsresultat, eller en materiell og mediespesifikk refleksjon, formet i sitt eget språk. Hovik peker på at kunstnerisk forskning gjøres i og gjennom en kunstnerisk prosess der kunstnerforskeren ikke bare har kunstverket som mål, men også handlingsbasert erfaring, erkjennelse og kunnskap. Med utgangspunkt i kunstnerisk forskning kan man plasseres i en epistemologisk tradisjon der praksis verdsettes som kilde til kunnskap. Hoviks ønske er å belyse en argumentasjon som peker på at kombinasjonen av en kunstnerisk praksis og teoretisk refleksjon kan være verdifull (Hovik 2012a: 97). I dette mastergradsprosjektet kan opplevelsesrommene som ble konstruert plasseres innenfor kunstnerisk forskning ettersom opplevelsesrommene ble til gjennom en kunstnerisk prosess. I dette tilfellet er ikke konstruksjonen av opplevelsesrommene i seg selv målet, men hva som skjer i møtet med opplevelsesrommene i form av handlingsbasert erfaring, erkjennelse og kunnskap.

Innenfor den kunstneriske eller akademiske forskningen er ikke koblingen av kunstnerisk praksis og teoretisk praksis nevneverdig kontroversielt. Tradisjonell praksis har likevel vært å adskille disse områdene i kraft av institusjoner og metoder. Muligheten ved å kombinere den kunstneriske og den akademiske forskningen kan heller gi et mer fullstendig metodologisk ståsted (ibid.). Kunstnerisk forskning kan dermed ta form av et

forestillingsarbeid og en refleksjon rundt problemstillinger som blir utforsket gjennom kunstnerisk praksis, som i mitt tilfelle var opplevelsesrommene.

3.3. Undersøkelsesprosessen

I forhold til mastergradsprosjektet og den undersøkende prosessen i barnehagen, plasseres prosjektet mellom to forskningsmessige landskap. Prosjektets forskningsmessige forankring er både knyttet til forskning ut fra et kunstnerisk-praktisk ståsted, samtidig som aksjonsforskningens deltagende og aktive tankegang er tydelig tilstede i undersøkelsene som blir gjort. Personalet i den gjeldende barnehagen er deltagende og har mulighet til å skape og studere endring i løpet av forskningsprosessen.

Undersøkelsene blir utført i en barnehage som jeg ikke kjente til på forhånd.

Forskersituasjonen er dermed mer upåvirket enn den ellers kunne ha vært, i forhold til forutinntatte holdninger om barnehagens tilbud til barna og opplevelsen av rommene slik de fremstod og ble anvendt. Undersøkelsesprosessen gjennom fire uker i barnehagen bærer preg av samarbeid, der førskolelæreren og assistentene får innblikk og kjennskap til forskningen og blir innlemmet i en periode hvor et forskende blikk på egen praksis står i sentrum. Pedagogisk leder på småbarnsavdelingen, hvor prosjektet finner sted, blir i forkant av konstruksjonen av opplevelsesrommene tatt med i samtale rundt planlegging og avklaringer rundt forskerperioden (Bøes og Thoresens 2012: 19). Under og i etterkant av den praktiske gjennomføringen i barnehagen blir det også utvekslet tanker og refleksjoner med personalet rundt todollernes møte med opplevelsesrommene og hvilken betydning dette kan ha for barnegruppen som helhet og den enkelte. Foreldregruppen blir informert om prosjektet under et foreldremøte, og gjennom et informasjonsbrev. Personalgruppen virker som en gruppe som ønsker endring og er glad for å delta i prosjektet. Uttalelser om at det blir spennende å se hvordan barna vil reagere på opplevelsesrommene, bekrefter min oppfattelse av personalets positive holdning før prosjektstart. I samtaler med personalet kom innspill om å ha vesker i et av opplevelsesrommene. Ønsket hadde opphav i observasjoner personalgruppen hadde gjort av barna som viste interesse for lek med vesker. Innspillet fra personalgruppen blir utslagsgivende for innholdet i det siste opplevelsesrommet. I denne sammenheng kan man se til Bøe og Thoresen, som peker på at det i aksjonsforskningslitteraturen har vært et skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring, hvor man ser på aksjonslæring som en del av aksjonsforskning hvor forskeren og pedagoger lærer på bakgrunn av deltakelse i forsknings- og utviklingsarbeidet (op.cit.: 21).

De yngste barna i barnehagen og den sammenheng de befinner seg i, i relasjon til barnehagens rom, er fokus for undersøkelsen. Å ha fokus på selve morgenstunden i barnehagen er en innsnevring gjort for å begrense forskningssituasjonens omfang til noe mer håndterlig, i forhold til undersøkelser, observasjoner og deretter den videre diskusjonen. Tiden barna tilbringer ute i løpet av barnehagehverdagen er ikke en del av dette prosjektets fokus, selv om dette i stor grad er relevant for å diskutere barns hverdag i barnehagen i et mer helhetlig perspektiv. Morgentimene inne i barnehagens rom, utgjør en viktig del av hverdagen for toddlere og er verdt å undersøke nøyere. Avgrensingen til morgenstunden for de yngste barna i barnehagen, er særlig interessant ettersom dette tidspunktet kan legge grunnlaget for resten av dagen. I tillegg utgjør morgenstunden en mer sårbar del av dagen. At morgenstunden er sårbar handler om avleveringen av barna og avskjeden mellom barn og foresatte. Heggstad peker på at det i forhold til morgenstunden er viktig med en god start og at man kan prøve å møte barna med ulike romlige innspill (Heggstad 2012a: 61). Som barnehagepersonale bør man prøve ut og forandre barnehagens hverdagsrom, for å stimulere barna til ulike typer lek. «Først kommer rommet, så leken» (ibid.). Prosjektet undersøker en gruppe som stort sett er kroppslig i sin sosiale omgang, og i mindre grad basert på muntlig tale (Løkken 2012: 116). Observasjonene og undersøkelsene i barnehagerommet er dermed i stor grad basert på barnas kroppslige tilnærming til sine omgivelser.

3.4 Empirisk materiale

Det empiriske materialet består av videoobservasjoner sammen med uformelle samtaler med de ansatte i barnehagen. I tillegg til video og samtaler er også egen logg inkludert i det innsamlede materialet. Ved hjelp av et håndholdt kamera og et kamera på stativ blir videoobservasjon utført. Valg av to kameraer under observasjonene begrunnes med at to kameraer vil kunne gi et bedre grunnlag for å tolke det som skjer i rommet. Det ene kameraet antas å kunne bekrefte eller avkrefte det som skjer i opptaket i det andre kameraet. Samtidig antas to kameraer å kunne bidra til en sikring av forskningssituasjonen ved eventuelle tekniske feil eller kamerasvikt. Ved å benytte videodokumentasjon gis muligheten til å fange og studere de yngste barnas kroppslige henvendelser i rommet, i samspill med de romlige virkemidlene sammen med de andre barna. Ved bruk av et håndholdt videokamera kan man være bevegelig som observatør og man har mulighet for å søke rundt i rommet etter det som fanger interessen av hendelser i rommet. I forhold til opplevelsesrommene, blir en ustrukturert observasjon benyttet. Ustrukturert observasjon er

en åpen form med rom for å tilpasse seg i et miljø der en ikke har full kontroll over hvilke hendelser som kommer til å vise seg (Heggstad 2012b: 233). Ved å benytte video ble muligheten åpnet for å fange ulike interessante øyeblikk av barnas omgang med rommet og materialene som er tilstede. I etterkant av videoobservasjonene blir sekvenser fra opptakene valgt ut underveis i søkefasen og studert nærmere (op. cit.: 235). I forhold til videoobservasjonene var all filming på forhånd avklart, godkjent og underskrevet av barnas foresatte, personalgruppen og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som ivaretar personvern ved forskning.

3.5 Reduksjon av materiale

Reduksjon av materialet skjer i flere omganger. Det innsamlede materialet blir redusert fra opplevelsesrom til video og videre til transkribering av videomaterialet, og deretter til en analytisk tekst. I transkriberingsprosessen bestemmes hvilket utvalg fra videoobservasjonene som skal undersøkes og analyseres nærmere i forhold til problemstillingen. Det er det kroppslige uttrykket til deltagerne som er viktig for observasjonene i dette prosjektet. Nonverbale uttrykk og handlinger omformes til skriftlig tekst og blir anerkjent som en tolkning så tett opp til virkeligheten som mulig (op.cit.: 241). Ved å benytte et håndholdt kamera i observasjonene, kan jeg med letthet være tilstede i rommene, samtidig som jeg får dokumentert det som skjer. Er rommet man forsker i lite, kan det i noen sammenhenger oppleves for deltagerne at forskeren er for påtrengende (op.cit.: 235). I forhold til forskersituasjonen opplevdes det naturlig å omgås barna, selv om rommet ikke er veldig stort. Overgangen fra barnehagens hverdagsrom til de tre opplevelsesrommene som blir presentert innebærer tydelige romlige forandringer. Observatøren og kameraene blir ikke det eneste nye elementet som trer frem i møte med barna. I forhold til barna som viser interesse for kameraet, får deltagerne ved enkelte anledninger utforske og se på dette.

Når man er ny i forhold til videoobservasjon, prøver man å undersøke at alt er på plass og klargjort for opptak i forkant, men likevel kan man oppleve at det er noe som kan svikte med bruk av tekniske hjelpemidler (op.cit.: 235). Videoobservasjon innebærer i mitt tilfelle et første møte med video som observasjonsmetode, selv om bruk av videokamera i seg selv ikke er nytt. Tross god planlegging opplever jeg at det kan være et ekstra stressmoment i forskningssituasjonene å benytte videoobservasjon. Som deltagende observatør er utfordringen å holde et stabilt bildeuttrykk og samtidig tilpasse seg de skiftende situasjoner i rommet hvor det filmes. Etter første observasjonsdag ble noe av filmopptakene borte fra det

ene kameraet. Mest sannsynlig er det en innstillingsfeil som er årsaken til at jeg mister opptakene. Det kan også hende at jeg ikke sikret kameraet tilstrekkelig i forhold til barnas lek og tilnærming mot kameraet på stativ i rommet. Etersom deler av videomaterialet gikk tapt den første dagen, fikk jeg anledning til å gjenta observasjonene i det samme rommet dagen etter. Dette ser jeg i ettertid på som en styrke i forhold til innhenting av data, der det viser seg at jeg får observere mange interessante situasjoner.

4. Presentasjon av den praktiske undersøkelsen

I dette kapittelet blir prosjektets empiriske materiale presentert og beskrevet. Fokuset er på hva som observeres i de forskjellige opplevelsesrommene. Beskrivelsene vil dreie seg rundt enkelte barns aktivitet og oppførsel, og barnegruppen i sin helhet. Ulike episoder i rommet som synes relevante i forhold til problemstillingen blir trukket fram. I tillegg trekkes det fram refleksjoner fra personalet i forbindelse med deres møte med de ulike opplevelsesrommene. I kapittel 5 vil disse observasjonene og refleksjonene fra undersøkelsene analyseres og drøftes i lys av ulike teoretiske perspektiver.

4.1 Observasjoner i hverdagsrommet før etableringen av opplevelsesrommene

Den første dagen på besøk i barnehagen hvor undersøkelsene skal foregå observeres lekerommet, slik det fremstår og benyttes i hverdagen. Til tross for at barnehagebygget er ganske nytt, består lekerommet for det meste av en tradisjonell innredning med et tilbud av definerte leker, som dukkevogn, kjøkkenutstyr og kjøkkenkrok, dukkehus og lekebiler. En madrass på gulvet med en tilhørende lang putekant på to av sidene, er et av elementene som avviker fra de ellers tradisjonelle elementene i rommet. I observasjonen viser det seg at toddlerne ved flere tilfeller prøver å holde fast ved sin leke. De voksne sitter til tider tilgjengelig rundt i rommet mens barna leker, men er ikke i stor grad bidragsytere i forhold til lek. En stykke ut i observasjonen henter en fra personalet uoppfordret frem fra en hylle, en eske med kjøkkenutstyr. Barna løper straks bort til kjøkkenkroken og finner en plass. Den voksne plasserer seg sammen med gruppen barn bestående av to jenter og en gutt. Gutten kjører bil på kjøkkenbenken mens jentene later som om de drikker fra lekekoppene og deler med barnehagelæreren, som er med på leken. Situasjonen pågår en stund uten konflikter, mens resten av gruppen er opptatt med hver sin individuelle aktivitet. Relasjonen i aktiviteten oppstår først ved personalets innblanding. Et pedagogisk tiltak som samlingsstund, blir ikke observert denne dagen. Personalet sier selv at denne dagen er et

eksempel på hvordan en vanlig dag forløper. Samlingsstunder pleier de å ha rundt bordene mens barna sitter i Tripp trapp stoler.

Under samtaler med personalet kommer det frem at dytting og krancling i forhold til besittelse av leker blir observert i hverdagsrommet. Personalet beskriver hendelsene med ordet *knuffing*, som er et dekkende ord for hva jeg selv observerer. Flere av toddlerne er opptatt med ulike leker, men gir også oppmerksomhet til meg, forskeren. I rommet fremstår jeg og kameraet som et nytt element. Når personalet ikke oppholder seg i hverdagsrommet, er det forholdsvis lite i bruk.

Rollen som passiv observatør uten å være igangsetter til forandringer eller lek, erfares som en utfordring i forskersituasjonen. Etter en liten time i observasjonen av hverdagsrommet, viser flere av barna tydelig med kropp og stemme at de ikke er tilfreds. Litt engasjement fra den besøkende forsker fører til at en liten trapp av noen tilgjengelig krakker blir satt sammen. Her gis barna mulighet til å klatre opp og se inn gjennom vinduet til et stort felles allrom. Gjennom vinduet får toddlerne ved vinking, banking og latter, kontakt med de andre barna som benytter allrommet.

4.2 Fra hverdagsrom til opplevelsesrom

I tre uker er prosjektets tre ulike opplevelsesrom tilgjengelige i en uke av gangen. Det som er hverdagsrommet og lekerommet til toddlergruppen blir om ettermiddagen dagen før oppstart, brukt til å konstruere opplevelsesrommene. Personalet i barnehagen deltar i den første ryddeprosessen. Kjøkkenkroken med utstyr blir flyttet til rommet ved siden av, som primært fungerer som en spiseavdeling. Resten av lekene og utstyret blir fordelt rundt i andre rom i barnehagen. Omstruktureringen av hverdagsrommet til barna blir utforsket av barnegruppen dagen i forkant av opplevelsesrommet. Toddlerne får utforsket det nye miljøet og det tomme lekerommet før konstrueringen i det første opplevelsesrommet settes i gang. De tre ulike opplevelsesrommene som toddlerne får møte i forskningsprosjektet er: Badeballrommet, bøtterommet og veskerommet.

Opplevelsesrom 1: Badeballrommet



Det første rommet som blir presentert for toddlergruppen er badeballrommet. Fiskesen henger på kryss og tvers i taket som oppheng for de hengende badeballene. I dette opphenget blir badeballer festet i ulike høyder og nivåer tilpasset barnas størrelse. I tillegg blir noen av badeballene plassert på gulvet. Når det gjelder musikken som blir spilt i rommet, kan denne i seg selv oppleves som et slags musikalsk rom. Valget av musikk søker å skape en helhetlig opplevelse av rommet i samspill med badeballene. Musikk fra artisten Emilie Simon, (*Baby Pinguin*)²⁸ har en letthet og romlig klang som kan være med å underbygge badeballuniverset. Badeballrommet blir værende i en uke, til det blir ryddet ned og klargjort for et nytt opplevelsesrom.

På morgenstunden etter frokosten er ferdig i barnehagen, står døren til opplevelsesrommet åpent for toddlerne som har ankommet, musikk spilles lavt i bakgrunnen. Vi voksne som er tilstede leder ikke guttene til rommet, men lar dem selv få lov til å oppdage det. To av guttene som har kommet oppdager opplevelsesrommet først. Guttenes reaksjon viser hvordan begge omtrent samtidig peker mens de i begeistring sier, *se*. Den yngste av guttene en gutt på ett og et halvt år, setter i høye ivrige rop, for å deretter storme inn i rommet, mens den andre gutten på to, blir stående litt for å betrakte, peker og sier: *der, ball*. Den yngste gutten spurter jublende forbi gutten på to år, og inn i rommet. For oss som står utenfor er det å oppleve en slik entusiasme en stor opplevelse i seg selv

Begynnelsen av videoobservasjonene viser to gutter på ett og et halvt og to år som er først ute i møte med badeballrommet. Den ene av guttene på ett og et halvt år inntar rommet aktivt, og tar i bruk alt han ser i rommet. Den andre gutten reagerer samtidig, men i et roligere tempo, målrettet mot en hengende badeball. Guttene tar flere runder i mellom

²⁸ Musikk fra albumet, *La Marche de l'empereur* (pingvinenes ferd), av Emilie Simon. Musikkinnslaget ble en del av opplevelsen og uttrykket til dette første opplevelsesrommet.

badeballene som både henger og ligger i rommet. Guttene ser på hverandre og smiler, og går videre til neste ball mens kroppene tydelig viser begeistring. Ved flere tilfeller stopper de opp, har øyekontakt og smiler til både hverandre og oss voksne. I møte med badeballrommet gir guttene tydelig uttrykk for begeistring. Personalet uttrykker at de selv er forventningsfulle og nysgjerrige.

Toddlerne har en større bevegelsesutfoldelse enn hva som ble observert i hverdagsrommet før opplevelsesrommet ble etablert. Den ene gutten på to år er mer forsiktig før prosjektet tar til, og observeres i forkant som en som sitter og går alene rundt i lekerommet. I dette eksemplet observeres det at gutten har større bevegelse, uttrykker vilje til samspill og er aktiv i utforskningen med ballene, i et høyere tempo enn før. Den yngste gutten sparker til en badeball som gutten på to år hadde. To åringen sier «min» og blir irritert. Da springer den yngste rakst bort til badeballen og gir den tilbake igjen. Videoobservasjonene viser to gutter med armer og ben som streker seg mot ballene, og hele kroppen er aktiv i møte med dette opplevelsesrommet. Ved et punkt krasjer guttene med hverandre, uten at noen blir skadet. Etter krasjet prøver gutten på ett og et halvt år å hjelpe den andre opp. Gutten som hjelper omtales av personalet som en som ofte knuffer med de andre barna. Fra forskers side observertes det i forkant av denne dagen at han ble en del irttesatt. I badeballrommet fortsetter guttens positive engasjement. ”Dette er fantastisk”, utbryter en i personalet som er til stede: «Så enkelt, dette kan vi klare selv». «For noen samspillserfaringer disse guttene får».

Assistent: Jeg legger særlig merke til disse to første guttene som oppdaget rommet sammen. Da de gikk ut av rommet ut av rommet sitter de veldig fint ved siden av hverandre på gulvet med dukkehuset foran seg som de leker med sammen! Jeg tenker at terskelen er nok litt lavere for å ta leker fra hverandre nå når man nettopp har hatt det så morsomt sammen. Dette gir veldig gode og positive samspillserfaringer som de tar med seg videre i annen lek.

Assistenten reflekterer rundt samspillserfaringer og tenker at disse erfaringene kan virke inn på den videre leken i hverdagsrommet. Etter at den yngste gutten har løpt noen runder rundt i rommet, løper han ut i det andre værelset og kommer inn igjen med en rosa dukkevogn. Dukkevognen blir plassert midt i rommet, mens badeballene igjen får fokus. Den eldste gutten ser dukkevognen, tar den med seg ut av rommet, og kommer inn igjen uten dukkevognen.

Etter en stund kommer flere barn til barnehagen denne morgenen. Reaksjonen er ganske lik for resten av barna, som ser overraskende og smilende på det forandrete lekerommet og gir uttrykk via frydefulle rop. Toddlerlek sees tydelig. To jenter løper fram og tilbake mellom badeballene, og uttrykker de samme frydefulle lydene. En av jentene løper med to dukker i hendene, mens hun dytter badeballene med hodet i fart. Den andre jenten bruker også hendene og dytter badeballene med både hender og hodet mens hun løper igjennom de hengende badeballene. Når de kommer til ene enden av rommet, stopper de, ser på hverandre og smiler, deretter gjentas løperundene.

Fra barnehagepersonalet: Det er helt åpenbart at dette appellerer til dem og det virker som det ikke er noen vits i å krangle om badeballene det er jo så mange av dem! De leker sammen, litt hver for seg og min opplevelse er at denne typen lek virkelig utløser lattermildt felleskap blant barna. De ser på hverandre med latter i blikket og stemmer i felles rop der de springer rundt.

Fra observasjonene ser man blant annet en jente som holder fast på sine to dukker i alle opplevelseshomrommene. I badeballrommet ser vi at hun slipper de to dukkene etter en liten stund, og viser fullt engasjement i forhold til lek med badeballene. «Det er et tegn på at hun synes dette var gøy», sier en av assistentene og legger til at det er gøy å se barna i andre settinger der ungene får gjort andre ting. Personalet kommenterer at ungene blomstrer. En gutt løper inn i miljøet tar seg en runde og løper ut igjen. Dukkevogn og dukker bringes også inn. En jente danser med dukken til musikken. Assistenten kommenterer at jenten ofte kan være litt alene i hverdagsrommet. Det er en gutt som skiller seg ut ved at han er ett år yngre enn de andre som er rundt to år. Han holder seg i starten i det andre hverdagsrommet, men ser av og til inn i badeballrommet, der de andre toddlerne løper rundt. Etter en liten stund, brytes gruppen opp ved at bleieskifting står ved tur. Det blir færre toddlere og roligere aktivitet i rommet. Ett-åringen tomles da inn i badeballrommet, smiler og går flere runder frem og tilbake mens han dytter på ballene. De eldste toddlerne kommer inn igjen etter en stund og starter med aktiv tilnærming til ballene og rommet. Da setter gutten seg i fanget til den voksne.

Ved et tidspunkt blir barnegruppen redusert i antall. Fire barn er igjen i rommet mens resten av barna i gruppen går ut. Et harmonisk samspill og toddlerlek observeres mellom barna som er igjen i tilnærmingen til badeballene. Et av barna starter en lek og de andre følger etter. En jente setter seg på en badeball ved vinduet, og tre andre toddlere setter seg på rad og rekke på badeballene ved siden av jenten, langs med den lave vinduskarmen i rommet og

ser ut av viduet. En i personalet som til nå har vært passiv tilskuer begynner å dytte på ballene; den andre i personalet begynner å hoppe i takt med musikken, sammen med ungene.

Personalet forteller at «ball», gjentatte ganger blir uttalt fra flere i barnegruppen, og spesielt ved lunsjbordet. Ved lunsjen sitter barna i rommet ved siden av opplevelsesrommet, og i denne situasjonen er det noen i barnegruppen som peker mot opplevelsesrommet, som nå har lukket dør, og sier «ball, ball».

Opplevelsesrom 2: Bøtterrommet



Bøtterrommet, består av vaskebøtter, sorte drennrør, og en mengde plastikkballer. Et gresslignende teppe ligger i rommets inngangsparti som en invitasjon inn i rommet og et atmosfæreskapende supplement for rommets estetiske uttrykk. I dette rommet er det fra starten av fravær av musikk. Baller, rør og bøtter byr i seg selv på ulike muligheter for utforskningen av lyd. Baller gjennom rør, og baller som treffer bunnen av en bøtte kan være interessante lydkilder til utforskning. I en periode i midten av observasjonen settes musikken på²⁹.

Assistent: Det var helt fascinerende hvor konsentrerte de var når de gikk inn. Det var to jenter som var først i rommet, og det var kjekt at det var en annen gjeng enn forrige gang som fikk prøve seg uten forstyrrelser fra de andre. Det ble helt stille og de gikk i gang å utforske, puttet baller i bøttene.

Utfoldelsen blant barna i bøtterrommet viser til stor konsentrasjon og iherdighet. Bevegelsen i toddlerkroppene viser seg roligere fra starten i dette rommet, og er annerledes fra det mer fysiske inviterende badeballrommet. Barna inntar rommet med en roligere tilnærming, før aktiviteten etterhvert øker i intensitet. Observasjonene viser at barna starter med å undersøke ballene, for så å fylle så mange baller som mulig i bøttene. Etter utprøvingen av baller og

²⁹ Musikk fra Christian String, jazzinspirert lydbilde ble introdusert.

bøtter i cirka 40 minutter, skifter fokuset til rørene. Barna oppdager at rørene i kombinasjon med ballene kan brukes og blir konsentrert i handlingen. Tre av jentene setter i gang med å putte baller gjennom et rør, mens de stadig roper *viiii* etterhvert som ballene triller gjennom røret. Jentene samarbeider ved at to jenter holder røret og en putter baller opp i røret. En felles vandring i oppdagelsen av rommet observeres. Assistent kommenterer: «Det var så fascinerende hvordan leken bølger, fra dyp konsentrasjon, til frydefullt samspill til hylekor, og på`an igjen».

Toddlerner etterligner hverandre og utvider stadig utforskningen til å gjelde håndtering av nye elementer i rommet. Baller og bøtter får fokus først og etter en stund rettes utforskningen mot baller gjennom rør og ned i bøtter og utover gulvet. Samtidig som denne kollektive oppdagelsesferden foregår blant mange av barna ser man også at enkelte barn retter sin oppmerksomhet på andre steder i rommet enn de andre i en mer individuell tilnærming til rommet. Den pedagogiske lederen gir uttrykk for at man i dette rommet nok må dra barna ut til lunsj, fordi barna er så fokusert. Assistent: «Det virker som rommet fremkaller og viser et større spekter av lekengasjement hos barna enn de ellers er vant med».

Enkelte handlinger som utpeker seg i observasjonen er blant annet en to år gammel jente som kommer bærende på to puslespill fra rommet ved siden av. «Vil du pusle, borte med bordet», spør assistent? Jenten ser ikke på assistenten og svarer ikke. Men starter etter hvert med å ta en og en puslebit oppi i en av de hengende bøttene. En annen toårig gutt tar en lekeøse og plasserer en ball opp i øsen og heller den i bøtten. Etter en stund serverer gutten en av jentene fantasisuppe fra øsen gjentatte ganger. Jenten gaper opp og tar i mot. Litt seinere tar den samme gutten øsen til øret og later som han snakker i en mobiltelefon. I dette opplevelsesrommet observeres at jenten som bærer rundt på dukkene sine nå plasserer dukkene i en bøtte. Bøttene med dukkene bæres rundt mens rommet utforskes sammen med de andre toddlerne. Personalet kommenterte hendelsen og synes det er flott at rommet gir nye impulser til denne jenten, som gjør henne opptatt med annet lekemateriell enn bare dukkene. I hverdagsrommet, før observasjonene av opplevelsesrommene, observeres jenten mye alene sammen med dukkene.

I bøtterommet plasserer flere toddlerne bøtter over hodet, og løfter bøttene opp igjen. Noen sier titt tei, idet bøtten løftes opp. Handlingen smittes toddlerne imellom og på et tidspunkt går fem barn rundt med bøtter over hodet. Barnehagelæreren tar en bøtte over hodet. En

spontan sangstund starter med bøtter over hodet som innlemmes i sangen. Sangen om «Hokkus og Pokkus» anvendes med bøttene som rekvisitt. Barna har spente ansikter, idet de tar bøttene på hodet og gjemmer seg til refrenget kommer, hvor trollet i esken skal titte frem. Flere av barna klarer ikke å vente med å holde bøttene over hodet til verset er ferdig. Bøttene løftes opp og flere av barna utroper hyl og latter. Sangstunden og leken fortsetter videre med barna som hopper, trommer, sitter og lignende med bøttene, etter som det passer i forhold til sangen. En spontan musikkamling i bøtterommet observeres for de yngste barna sammen med personalet. Hele rommet tas i bruk, og alle barna deltar kroppslig på ulike måter. Personalet tar tak i en av de hengende bøttene og fyller bøtten med baller. Bøtten ristes og så snur barnehagelæreren bøtten, og alle ballene triller ut igjen. Det blir helt stille i rommet rett før bøtten snus, og full jubel når alle ballene treffer bakken. Hendelsen gjentas i flere runder, med samme mønster. Etterhvert tar barna over, og sammen holder toddlerne bøtten som er full av baller og rister den før den tømmes ut igjen.

Opplevelsesrom 3: Veskerommet



Veskerommet, tilbyr utforskning rundt taktile elementer, undring og lys. Rommet består av tekstiler og vesker, der veskene er fylt med en eller flere fargesterke lyskilder gjemt i små vannflasker med lys, inne i ballonger. Et tynt hvitt stoff henges opp og former et overheng midt i rommet, og blir supplert med hengende slør av samme type gjennomsiktige tekstil. Tekstilen er dandert med mange små lyspunkter av typen led-lys. Florlette stoffer henges ved inngangen av rommet og ned på samme måte som overhenget i midten av rommet. Den dunkle belysningen med mange små lysskilder blant tekstilelementene forsterker fokus på de taktile og gjennomsiktige tekstilene og objektene som lyset kommer fra. På gulvet plasseres et rundt, langhåret og fargerikt teppe, samt fem små runde stolsitteunderlag. Et sykkelhjul henges opp sentralt i rommet, montert med ulike fargede ledlys på innsiden av ballonger som gir refleksjon av fargene på gulvet. Dette rommet tilbyr nære sanselige opplevelser og

undring, ettersom rommet i så stor grad har endret sin karakter fra normalen og at de ulike materialene kan bli erfart på kroppen. Musikken³⁰ som anvendes når barnegruppen ankommer rommet blir valgt med bakgrunn i at den kan beskrives og oppleves som rolig og undringsskapende. I dette siste opplevelsesrommet vil jeg selv bidra som et element i utformingen av rommet, som kan underbygge opplevelse av undring, samtidig som jeg har en aktiv deltagende observasjonsrolle. Jeg plasserer meg sittende på et teppe i midten av rommet i nærheten av det lavthengende sykkelhjulet, både for sikkerheten rundt det hengende hjulet og tilgjengeligheten for toddlerne når de ankommer rommet. I veskerommet finnes flere vanlige hverdagsting som består av et større utvalg av vesker og tepper. Rommet er frodig for øynene, i forhold til de andre rommene som har et mer minimalistisk uttrykk.

Barna viser tidlig engasjement og uttrykk for overraskelse i oppdagelsene av hva som skjuler seg i veskene, som de finner flere steder i rommet. De første reaksjonene med barna i veskerommet, viser en skrekkblandet fryd og undring ved lyskildene som oppdages i veskene. En jente på to år sin reaksjon viser at hun ser på en ballong med lys inni og sier *au, au*, og hiver ballongen fra seg. Men videre viser samme jenten entusiasme i undersøkelsen av de andre nye elementene, mens hun iherdig og spent utforsker veskelandskapet. Assistenten som er til stede setter seg ned i rommet og uttrykker med et sukk at hun føler hun fylles opp i dette rommet, og finner ro. Ut i fra det man kan forstå fra kroppsuttrykkene til barna, kan en spore at de også føler en ro som ser ut til å påvirke gruppen gjensidig.

Assistent: Dette rommet var det som var mest visuelt vakkert. Det var en magisk opplevelse å komme inn til lysende vesker, stoffer og spennende flasker og ballonger med lys og lyd. Musikken passet godt, vi ble totalt hensatt i en spesiell stemning. Det er veldig godt i en hektisk hverdag og passet veldig godt som avslutning. Ungene virket også som de hadde mye å fordøye. Det var positivt og kjekt å se deg i en så aktiv rolle, det var veldig naturlig siden du har blitt så godt kjent med barna. Og et godt forbilde for oss voksne (bare synd at ikke alle var der).

Et stykke ut i observasjonen av opplevelsesrom 3, ser man at en gutt går til vinduet i rommet og begynner å stable små plastflasker, både oppå hverandre og på rekke i vinduskarmen. Flaskene inneholder ulike farger og lys inni, og er de små overraskelsene fra veskene som ble åpnet tidligere. Gutten gir fra seg lyder og uttrykker glede, og blick med smil til de voksne. Gutten får etter hvert som leken oppdages oppmerksomhet fra flere av de andre toddlerne, som også vil prøve det samme. I alle de ulike opplevelsesrommene viser denne

³⁰ Musikk fra Detektivbyrån ble valgt som en del av rommets uttrykk

gutten seg som mer aktiv og kreativ i forhold til tingene og objektene som er i rommet, sett i forhold til observasjoner fra før opplevelsesrommene ble introdusert.

En i personalet legger seg på magen og blåser et lite silkestoff bortover. To av toddlerne legger seg på gulvet sammen med henne og blåser på silkestoffet som svever bortover gulvet. Refleksjoner fra personalets side som kom frem i dette rommet, gikk på at flere av barna blir mer aktive og kreative i møte med opplevelsesrommene generelt. Barnehagelærer: Vi ser barna leke på andre måter i møte med opplevelsesrommene. Jeg ser spesielt at gutten på to år blir så mye mer kreativ i dette opplevelsesrommet. Annet som kom frem i samtaler er kommentarer rundt oppbyggingen av rommet, fra rom 1-3:

Assistent: Ungene virker mer erfarne med opplevelsesrom nå. Det syns jeg var spesielt og sier meg noe om hvor viktig det er å gi varierte opplevelser og erfaringer. Det er noe med å være vant til å sanse og "bruke" sånne rom eller andre ting som vi voksne kan legge til rette for. Det var mye spennende å utforske og undre seg over, ta på se på. Noen av ungene er jo helt utrolig på å gå stillferdig til verks, andre klarer ikke la være å høylytt fryde seg over alt de finner overalt.

Badeballer er lurt å begynne med, de er store og lett og forholde seg til for en litt uerfaren toddler. Rom to er min favoritt fordi det passet så godt til å ha en stund. Det var så lett for de å leke der, det var noe gøy hele tiden fordi ball, bøtte og rør er lett å forholde seg. Ingenting som blir ødelagt eller kan være "farlig". Og den spesielle konsentrasjonen de hadde der (bøtterommet), kommer jeg aldri til å glemme. Der opplevde jeg at leken ble bedre og bedre etter hvert som de ble erfarne der. De samarbeidet mer og lekte mer og mer sammen der utover uken, er min opplevelse. De fant også på stadig nye ting.

4.3 Musikk i rommet

Det er tydelig å se på barna at musikken som bringes inn i de ulike opplevelsesrommene gjør noe med den kroppslige opplevelsen. Ulike rytmer stimulerer ulikt. Opplevelsesrom 2 gir mulighet for selv å lage og leke med lyd og sang. Rommet består av lengre perioder uten musikk. Eksempler viser at bøttene brukes til å slås på, samtidig av flere barn. Barna slipper også baller gjennom rørene og rister bøtten som er full av baller. Et eksempel som peker på bevisstheten barna har rundt musikken er en gutt som observeres i en rolig leksituasjon sittende på gulvet. Gutten responderer på musikken i rommet med å gynte med kroppen i takt med musikken. Når musikken stanser, stopper bevegelsene hans umiddelbart. Gutten peker mot musikkanlegget som er plassert høyt på en hylle. Bevissthet hvor lyden kommer

fra er tydelig. I badeballrommet prøver personalet ut hva som skjer med musikkbytte, til salsamusikk. Når musikken starter, observeres en spontan kroppslig reaksjon av samtlige barn. De voksne danser med, sammen med ungene. En i personalet som til nå har vært passiv tilskuer begynner å dytte på ballene, den andre i personalet begynner å hoppe i takt med ungene. Det er tydelig at rytmene griper tak i kroppene deres.

4.4. Hverdagsrealiteter i barnehagen

I arbeidet med de yngste barna er det en del ytre rammer som må tas hensyn til i betraktningen av det man kan lese ut av observasjonene. Arbeidsdagene for personalet i barnehagen kan være preget av omstendigheter som gir travle dager. I forskningstiden i barnehagen får jeg kjenne på hverdagsrealitetene som kan oppstå ved mangel av personale. Ulike situasjoner som sykdom hos barn og personalet, samt tilvenning av nye barn, stell og sovetid kan oppleves stressende for de ansatte, hvis flere faktorer inntreffer samtidig. En litt høyere stressfaktor preger det tilstedeværende personalet, og forskeren må i noen tilfeller tre inn som hjelper. Behovet for å hjelpe til med barna der det skorter på personalet, fører til at forberedelsen av opplevelsesrommene i noen tilfeller må settes til side. Her trengs noen til å trøste barna, eller tiltak for å engasjere til felles aktivitet, mens personalet venter på vikarhjelp. Jeg benytter ved en anledning å inkludere hjelp av barna til å rigge ned det ene opplevelsesrommet. Denne handlingen viser seg å være svært aktiverende for alle. Vi synger ryddesanger, mens vi vinker «ha det» til alle ballene fra det ene rommet. Barna smiler, hjelper til og er engasjerte i ryddehandlingen.

I barnehagen hvor undersøkelsene fant sted, var det opprettet et sanserom i forbindelse med juleforberedelsene. Rommet var innredet og etablert med temaet hvitt og bestod av ulike lyskilder, og stoffer. *Englerommet* ble det kalt. I løpet av prosjektperioden med opplevelsesrommene spør jeg om de yngste barna har besøkt *Englerommet*. Til svar får jeg at personalet på småbarnsavdelingen ikke har registret et besøk der, og det kom videre frem fra samtalen at det muligens var fordi man er redd for at de yngste skal ødelegge utstyret i rommet. Jeg blir fortalt at rommet skal brukes til å ha rolige samlinger i, gjerne lesestunder for barna. Jeg stilte videre spørsmål om hva skjer dersom barna gir uttrykk for at de ønsker å undersøke på en mer kroppslig måte og vil være aktive i rommet? Samtalen stoppet her, uten klare svar tilbake.

Etter undersøkelsene i barnehagen formidler den ene assistenten til meg at hun hadde spurt om mulighet for at hverdagsrommet kunne forbli tomt videre. Assistenten får nei til forslaget sitt, med svar om at det skal bli godt å få inn igjen lekene. Likevel ved et senere tidspunkt der assistenten på grunn av sykdomsfravær har ene ansvar på småbarnsavdelingen, henter assistenten materialer fra ulike andre rom, og setter objektene sammen til et nytt opplevelsesrom med og for de yngste barna.

5. Analyse & drøfting

Oppgaven har til nå gjort rede for ulike teoretiske perspektiver og litteratur i forhold til tematikken, metodisk tilnærming og den praktiske delen av undersøkelsesprosessen. I dette kapitlet vil erfaringer og resultater fra samtaler og observasjoner i barnehagen tolkes, analyseres og deretter drøftes i forhold til teori og litteratur som tar opp i seg de sentrale diskusjonsfeltene knyttet til prosjektets problemstilling. Prosjektets utgangspunkt i barnlige topologiske perspektiver i forhold til observasjonene, blir diskutert i eget kapittel 5.5.

5.1 Barnehagehverdag med opplevelsesrom

Når jeg i denne undersøkelsen ser på barns forhold til opplevelsesrom, vil kroppslige reaksjoner kunne gi en pekepinn for hvordan og i hvilken grad toddlerne finner opplevelsesrommene interessant. I analysen som følger ser jeg nærmere på noen hendelser og øyeblikk i hvert opplevelsesrom som jeg oppfatter som betydningsfulle og ser etter perspektiver, *fra barnas møte med rommet, leken som leker med barnet, flyt, bruken av rommet, bruken av materialer, samspill eller alenelek, de voksne og barna.*

5.2 Opplevelsesrom 1: Badeballrommet

Bevegelse i rom

Når badeballrommet blir gjort tilgjengelig for toddlergruppen i barnehagen, vises det i observasjonene to gutter, der begge samtidig peker mens de i begeistring sier, *se*. Deretter stormer den ene gutten inn mens den andre gutten blir stående litt for å betrakte, peker og sier: *der, ball*. Guttenes fysiske reaksjoner, ved at den ene gutten umiddelbart løper inn i rommet og så den neste etter en kort betraktning av rommet, samt uttalelsen ordet ball, tyder på at objektene i rommet er gjenkjennbare og at de har referanser til baller fra før.

Reaksjonen hos begge guttene viser også at badeballrommet kan engasjere de yngste barna. Ettersom ballen er et velkjent objekt i de fleste barns verden, fungerer dette tilsynelatende godt som utgangspunkt i en slags romlig dialog med barna. Denne dialogen som begynner med de kjente ballene utvider seg etterhvert til mer ukjente sider ved opplevelsen av rommet. Badeballrommet er et rom som er basert på badeballer fordelt i rommet på ulike måter i en viss mengde. Det er mengden og måten badeballene er fordelt på i rommet som skaper et eget miljø som inviterer toddlerne til å innta rommet på en ny måte. Noen badeballer ligger på bakken og flere henger i fiskesener fra taket i ulik høyde over bakken. Slik endres også badeballenes opprinnelige betydning ettersom flere synes vektløse hengende i luften. Badeballene kan monteres uten å bli bearbeidet, for så å bli hovedelement i et opplevelsesrom. Guttene som først oppdager og møter opplevelsesrommet om morgenen utforsker og utfolder seg fysisk i forhold til de nye omgivelsene. Via blikk, latter og deling kommer et tydelig samspill til syne. Personalet kommenterer at gutten på ett og et halvt år, som er mest aktiv i møte med rommet, har et konstant smil mens han beveger seg raskt i rommet. Toddleren presenteres for et landskap av objekter som gir ulike muligheter for bevegelsesutforskning og utløp for energi. Ballene beveger seg med barna som igjen påvirker den gjensidige bevegelsen. En opplevelse av et dynamisk miljø hvor hele rommet til tider gynger kan forekomme her. Barna får kjenne badeballene nært på kroppen ved at de henger og dingler og gir respons på deres kroppslige nærvær. Elementene av badeballer kan også være med å gi effekten av det Gadamer beskriver som en medleker, altså ikke nødvendigvis et menneske, men noe som besvarer et trekk med et mottrekk. Dette er noe Gadamer beskriver som en forutsetning for at leken kan oppstå (op.cit.136). At badeballene hopper hit og dit ved berøring, oppleves gjerne for barna som noe som likner på en fri utfoldelse uten umiddelbar forutsigbarhet. Barnas interesse for opplevelsesrommene kan også ha sammenheng med det Gadamer sier om nyhetens formale kvaliteter, der den abstrakte annerledesheten begrunner tiltrekningen med det man ser. I lys av dette passer opplevelsesrommene godt inn i slike betraktninger med sine abstrakte og overraskende romlige presentasjoner, som gjerne kan beskrives som nyheter i møte med de yngste barna (Gadamer 2010: 157).

Badeballeken gir toddlerne noe å bryne seg på samtidig som barna opplever å mestre et bevegelsesmønster i stor fart. Rommet balanserer således toddlerne i deres mestringsfølelse. For å oppnå flyt i forhold Csikszentmihalyis syn, må tilbudet i opplevelsesrommene ligge i skjæringspunktet mellom opplevde ferdigheter og utfordringer. Det vil si at det må være

utfordrende nok til at toddlerne kan få bruke sine ferdigheter slik at barna unngår kjedsomhet fordi oppgaven er for enkel. Mange av barna søker etter en tid i rommet andre typer aktiviteter der ballene blir brukt på nye måter. Her blir ballene noe man kan holde i munnen og bære rundt, eller de blir til stoler som man kan sitte på i en rekke ved vinduet i rommet. Her kan man tolke det ut i fra Csikszentmihalyi tanker rundt spenning og kjedsomhet. Barna søker nye utfordringer i rommet når interessen dabber av i en type aktivitet. Dette kan si noe om at det i opplevelseshommene er viktig å muliggjøre et så stort spekter som mulig av potensielle utfordringer i møte med barna, hvis man ønsker at interessen skal vedvare. Dette potensialet kan for eksempel ligge i hvor spisset eller generelle elementene i rommet er tematisk, eller hvor stort rom det er for mobilitet og transformasjon av rommets ulike gjenstander. De voksne kan også gi innspill som bevisstgjør barna om nye muligheter i rommet. På denne måten kan de barna som trenger det bli møtt med nye utfordringer, for å skape flyt i balansen mellom spenningsmomenter og kjedsomhet.

Rommets påvirkning

I badeballrommet viser det seg hos en av guttene en annen adferd enn under observasjonene fra hverdagsrommet i forkant. Observasjonene fra gutten på ett og et halvt år i dette opplevelseshommene, viser at han deler, smiler og hjelper. Tidligere hadde personalet i barnehagen opplevd mye såkalt knuffing og dytting fra denne gutten. Istedenfor at gutten opplever å bli irettesatt for dårlig oppførsel, opplever nå gutten at han får ros for sin adferd i det forvandlede rommet. «Dette er fantastisk», utbryter en i personalet som er til stedet: «For noen samspillserfaringer disse guttene får». Videre reflekterer assistenten rundt samspillserfaringer og tenker at disse erfaringene kan virke inn på den videre leken i hverdagsrommene også. En tolkning på guttens positive adferd kan sees i forhold til at han i sin begeistring for denne nye opplevelsen ønsker at leken skal fortsette, og dermed handler positivt for at leken ikke skal ta slutt. Eksempelet viser tydelig at enten det er lekedriften som styrer handlingene eller gode tilbakemeldinger, så finner den omtalte gutten seg til rette i miljøet, og i samspill med andre. Observasjonene viser at samspillet med de andre barna øker, og dermed blir det et økt fokus på ros rettet mot barna.

Guttens positive oppførsel og gode respons i rommet, kan også sees i lys av tankegangen rundt flytbegrepet. Gutten blir møtt med en balansert utfordring som gjør at han vil opprettholde interessen og gleden i leken. Er utfordringen i rommet for liten eller for

ensartet i møte med barnas ferdigheter, vil dette kunne påvirke leken slik at barna raskere mister interessen. Barnas møte med rommet er således et komplekst møte der opplevelseshomene må konstrueres i sonen mellom utfordring og mestring. Den samme guttens tydelige positive opplevelse kan også sees i sammenheng med at de bevegelige badeballene i rommet etablerer medlekerperspektivet. I Gadamer's filosofi er medlekeren en forutsetning for at leken kan oppstå. I en slik situasjon kan man tenke seg at gutten havnet i en feststemning.

I videoobservasjonen vises to gutter som krasjer mens de er aktiv i rommet og griper etter badeballer, men ingen av dem blir skadet. Etter krasjet prøver gutten på ett og et halvt år, å hjelpe den andre opp. I hverdagsrommet hadde kanskje slik aktiv lek blitt begrenset som et utfall av krasjing og fare forbundet med dette. Mens i dette eksempelet både muliggjøres og roses den aktive leken. Ingen hindrer guttene i utforskning og engasjementet, og gleden til barna smitter over på oss voksne. Her vedvarer gjerne den positive opplevelsen til guttene ettersom de voksne oppmuntrer leken. I forhold til Gadamer's beskrivelser rundt deltakere i lek, unngår de voksne her å bli det som Gadamer kaller lekfordere. Lekfordere er de som står på utsiden av leken og ikke engasjerer seg i den (Øksnes 2010: 186). Begge parter, voksne og barn, blir i begge tilfeller utforskende. Hva som går og ikke går blir ikke diskutert, og rommet åpner opp for kreativ og kroppslig undersøkning. I og med at de voksne ikke har kontroll på hva rommet tilbyr, blir de nysgjerrig sammen med barna. Det virker som om rommet gir engasjerte voksne som både ser rommet og det som foregår i leken. Dette minner mye om det som blir beskrevet at det tredje leddet hos Østrem. Østrems beskrivelse av begrepet «det tredje leddet», kan være med å beskrive denne situasjonen der både barn og voksne deltar i samme oppdagelsesferd (Østrem 2008: 141). Det å gi barna noe meningsfullt å delta i, setter barnet i en posisjon som aktive deltakere i et kommunikativt fellesskap, noe som vekker engasjement og kan utvide barnets horisont. Barnet kan i en slik situasjon se seg selv i lys av det kommunikative fellesskapet. Dette kan være med å sikre at barns subjektive perspektiv skal bli ivaretatt (op.cit.: 158). Et likeverdig møte avhenger av at man møtes om noe tredje. Opplevelseshom gir i dette tilfelle et felles tredje, som barna og de voksne aktivt retter oppmerksomhet mot. Gjenstandene som inngår i konkrete læringssituasjoner, kan utgjøre det viktige tredje som fremmer både det enkelte barnets aktive deltakelse og kommunikasjonen barna imellom (op.cit.: 12). Hvis små barn skal anerkjennes som subjekter, må de forstås som aktive deltakere i interaksjon med andre

mennesker, samtidig som deres handlinger ses i lys av kontekstene og maktstrukturene de inngår (op.cit.: 27).

En i personalet som til nå har vært passiv tilskuer i badeballrommet begynner å dytte på ballene, den andre i personalet begynner å hoppe i takt med musikken, sammen med ungene.

Eksempelet viser personalet som deltagende i opplevelsesrommet. Uten et slikt abstrakt landskap av badeballer og musikk er det ikke sikkert at personalet hadde følt seg fri til å slippe seg løs i samme grad. Ved deltagelse i et slikt opplevelsesrom, blir også de voksne mer kroppslig aktive. Man kan i dette rommet glemme seg selv, ettersom man ikke retter seg etter noen konkrete føringer som er lagt på forhånd. Dette skjer til tross for at man befinner seg i barnehagens «hverdagsrom». Det oppstår en tilstand der de som lekende blir dratt inn i leken, nærmest som en fest. Gadamer bruker betegnelsen fest, for å beskrive denne tilstanden (Øksnes 2008: 81).

Scenografisk landskap

Opplevelsesrom kan sees på som scenografiske landskap. En scenografi har mulighet til å åpne opp for ulike referanser i møte med sitt publikum. Satt i en billedlig sammenheng kan det scenografiske rommet gi mulighet for fiksjonsreiser. Opplevelsesrommene er rom uten en bestemt dramaturgi. Dramaturgien skapes gjennom det barna sammen eller individuelt selv oppdager i utforskningen. Det svaiende landskapet i badeballrommet kan gi assosiasjoner til ulike steder med fredfull atmosfære, nærmest som en skog, med eksempelvis fuglesang som lydkulisse. I observasjonene ser vi at en dukkevogn og dukker bringes inn i landskapet. En jente danser med dukken til musikken, og en gutt løper inn tar seg en runde og løper ut igjen, og gjentar samme mønster i løpet av tiden. Hans bevissthet rundt rommet er tydelig, han vet om tilbudet. Med tanken om opplevelsesrom som en scenografisk scene kan ulike assosiasjoner lokkes fram ved bruk av objekter som tematisk peker i planlagte retninger. Rommet kan gi inspirasjon til fantasien. Flere barn slår seg til ro i rommet og vil være der i etterkant av den mer aktive utforskningen. Ved siden av at rommet aktiviserer barna, dannes det også etterhvert en generell atmosfære for trivsel og lek. Hansson viser i sitt prosjekt til at rommet byr på muligheten for frihet fordi det ikke har kjente og ferdige forventninger til dem som trer inn i det. Barn og personale er likeverdige samspillspartnere i dette møtet (Hansson 2012: 166). Det samme kan sies om opplevelsen av badeballrommet, der rammer og regler knyttet opp til opplevelsesrommet, enda ikke er

etablert. Når en badeball henges opp i luften i badeballrommet, fjernes den umiddelbare kjente opplevelses av hvordan badeballer skal eller kan oppleves. Denne ukjente opplevelsen av det som man egentlig var kjent med utfordrer barna til utforskning. Ved siden av å skape en jevnbyrdighet i utforskningen mellom barn og voksne, kan dette også relatere det Gadamer sier om nyhetens formale kvaliteter, og balanserende utfordringer i forhold til flyt (Csikszentmihalyi 2002: 61).

Et eksempel som formidles fra barnehagepersonalet handler om en jente som besøker badeballrommet, fra en av de andre småbarnsavdelingene. Jenten er på rundt to år og har fremmedspråklig bakgrunn. Fra personalets side omtales jenten som passiv og lite uttrykksfull og sjelden smilende. Personalet forteller at de spesielt ble overrasket ved denne jentens reaksjoner i badeballrommet. Barnehagepersonalet forteller at jenten reagerer spontant på badeballene. Det som observeres er nå er en vital, latterfull og nysgjerrig jente. Gadamer ville her sagt at leken går opp i de lekende. En umiddelbar respons på rommet, drar henne bort fra sin egen verden og inn i leken (Gadamer 2010: 134). Tanken rundt installasjonsaspektet ved opplevelsesrommene er et ønske om å involvere barna i en aktiv kroppslig utforskning. Man ser ikke på en installasjon, man er i installasjonen, i verket. Man trekkes som deltager inn i en kontekst og blir en del av det hele (Waterhouse 2013: 123).

Dette minner om gutten som nevnt i tidligere eksempel, går fra å være han som knuffer, til å være en glad og aktiv gutt som deler med andre i leken. Jenten som endelig i møte med opplevelsesrommene legger fra seg dukkene som hun bærer på hver dag, for å bidra i rommets aktivitet, er et annet lignende eksempel. Det kommer tydelig frem at opplevelsesrommene og objektene i rommet er noe som engasjerer barna. Eksemplene peker til rommets betydning for, og påvirkning på barna, og hva man kan gjøre og ikke gjøre i rommet. I møte med slike eksempler blir det tydelig hvor avgjørende miljøet i barnehagen kan være i forhold til å skape en best mulig arena for de forskjellige barnas livsutfoldelse (Åberg og Taguchi 2006: 34). Alle disse hendelsene kan plasseres under kommentaren fra personalet om at ungene blomstrer i møte med opplevelsesrommene. Barns subjektposisjon kommer til uttrykk i eksemplene. Toddleren som kroppssubjekt understreker en integrert menneskekroppslig helhet av tanker, følelser og fysiologi i seg selv, samtidig som man er integrert med den verdenen som denne konkrete kroppen lever sitt liv i. Toddlerstil omfatter væremåter og uttrykksformer som kan myldre av forskjellighet, men selve kroppsligheten er en fellesnevner (ibid.).

Ulik tilnærming til rommet

Blant toddlergruppen er det to gutter som skiller seg ut ved å være ett år yngre enn de andre, som er rundt to år.

Gutten på ett år oppholder seg mest i det andre hverdagsrommet ved siden av, men ser av og til inn i badeballrommet, der de andre toddlerne løper rundt. Etter en liten stund, brytes gruppen opp ved at bleieskifting står for tur. Det blir færre toddlere og roligere aktivitet i rommet. Gutten på ett år tommer da inn i badeballrommet, smiler og går flere runder frem og tilbake mens han dytter på ballene. De eldste toddlerne kommer inn igjen etter en stund, og starter med aktiv tilnærming til ballene og rommet igjen. Da går gutten på et år bort og setter seg i fanget til en voksen.

Det blir tydelig i badeballrommet at fravær på løpeferdigheter kan gjøre utfordringen for stor for ett-åringene, som fører til at man da trekker seg unna situasjonen. Rommet kan dermed oppleves utrygt for de yngste. Løpeferdigheten er ikke helt etablert og like stødig som hos de andre barna. Ved at to-åringene inntar en aktiv tilnærming i rommet, tilfører to-åringene et element i rommet som gjør den yngste gutten utrygg. I lys av Csikszentmihalyis flyttankegang vil gutten på ett år, som ikke hengir seg i leken i badeballrommet møte for store utfordringen i rommet som oppleves krevende i forhold til guttens ferdigheter. Er utfordringene for store, kan toddlerne oppleve situasjonen som stressfull (ibid.). Leke og flytmulighetene blir derfor ikke tilgjengelig for dem i første omgang. Kombinasjonen av størrelsen på badeballene i forhold til ett-åringene og de raske og viltre to-åringene kan være med på at denne utfordringen blir for stor. I stedet holder ett-åringen seg på god avstand fra badeballene og søker tilflukt hos de voksne. Når de aktive to-åringene forlater opplevelsesrommet, så viser observasjonen at den ene ett-åringen tumler bort til rommet og utforsker ballene neste på samme måte som de større barna, men bare i sitt eget rolige tempo. Å tilpasse situasjonen for en barnegruppe som varierer i alder og ferdigheter viser seg her som en viktig faktor for at opplevelsesrom skal kunne fungere som en positiv opplevelse for toddlergruppen i sin helhet. Brukes opplevelsesrom med mål om lek som et instrument i det pedagogiske arbeidet, kan det virke som at leken er hensiktsmessig for å styre barna dit man vil ha dem. Opplevelsesrom har ingen direkte mål utover å gi opplevelser til barna. Leken, i følge Gadamer, kan man ikke råde over. I tradisjonelle pedagogiske miljøer er leken i motsetning til Gadamers perspektiv på lek, noe man har kunnet bruke instrumentelt og råde over (Øksnes 2010: 194).

I forhold til opplevelsesrommene, bør løpende vurderinger gjøres hos de voksne i forhold til barns alder, personlighet og evner i møte med forskjellige romlige utfordringer. Dette krever

at de voksne må være fysisk tilstede og fokusert i forhold til å se hva barnegruppen trenger. I tilfellet med den yngste gutten kan en deling av toddlergruppen være en løsning for å skape en større trygghet i forhold til å delta i utforskingen av opplevelsesrommet. Ser man på flyt i forhold til situasjonen til den yngste gutten, oppdager vi her at rommet i seg selv kunne balansere hans opplevelse av flyt. Det var når de andre barna kom inn i rommet at utfordringen ble for overveldende for han. Her ser vi et eksempel der de voksne kan være behjelpelig med å sette barna i flytsituasjoner, ved å balansere det som tydelig er i ubalanse, redusere utfordringer, gi hint om løsninger og drive leken videre om noe blir for kjedelig. Dette kan sies å være en praktisk anvendelse av Csikszentmihalyis beskrivelse av flytbegrepet.

5.3 Opplevelsesrom 2: Bøtterrommet

Toddlerlek

Bøtterrommet inneholder en mengde baller, bøtter og rør nok til alle. Dette opplevelsesrommet skiller seg ut fra de andre to rommene ved at en klar progresjon kommer frem i forhold til barnas utforsking av rommet. Observasjonene viser at barna starter med å undersøke ballene, for så å fylle så mange baller som mulig i bøttene. Etter utprøvingen av baller og bøtter i cirka 40 minutter, skifter fokuset til rørene. Barna oppdager at rørene kan brukes i kombinasjon med ballene og blir svært konsentrert i forhold til dette. Utforskingen av opplevelsesrom 2, viser at gruppen har en felles oppdagelsesferd i rommet med samme rekkefølge og fokus. Barna hermer etter hverandres ulike innspill for så å stadig sammen i gruppe, utforske nye elementer. Utfoldelsen blant barna i bøtterrommet viser til stor konsentrasjon og iherdighet. Bevegelsen i toddlerkroppene viser seg først rolig fra starten og med litt større intensitet etterhvert, men hele tiden konsentrert. Dette er annerledes fra det mer umiddelbart fysisk inviterende badeballrommet.

I dette prosjektet blir det tydelig at materialet og rommet betyr mye, for å stimulere til oppdagelsesferd, lek og samspill i leken. I Merley-Pontey's filosofi blir menneskets direkte erfaring og opplevelse i verden, knyttet til kroppens persepsjon av det som skjer. Det handler om at toddlerne gjennom kroppen vil forstå på en umiddelbar måte, før barna tenker at de forstår. De yngste barna bebor den verden de lever i, og her fortolker og erfarer barna verden. Omgivelsene vil da ha betydning for hvordan toddlerne opplever seg

selv og andre (Løkken 2010: 46). Løkken henviser til Merley-Pontey, og ser på toddlersubjektene som gjensidige kroppslige samarbeidspartnere i en felles verden. Perspektivene til barna fletter seg inn i hverandre og smelter sammen, som eksemplene fra opplevelsesrommene viser. Hvis man i barnehagen ønsker å oppmuntre til lek, barna i mellom, må man derfor se på hva som tilbys i hverdagsrommet (Løkken 2004: 62). Toddlerleken i interaksjon med objektene blir her synlig. Toddlerne etterligner hverandre og utvider utforskningen til stadig å gjelde håndtering av nye elementer i rommet. Baller og bøtter får fokus først, og etter en stund rettes utforskningen mot baller gjennom rør og ned i bøtter og utover gulvet. Utforskningen av rommet skjer som en kollektiv oppdagelsesferd. Samtidig forekommer avvik fra dette, der enkelte barn retter sin oppmerksomhet mot andre steder i rommet enn de andre, i en mer individuell tilnærming til rommet.

Opplevelsesrommene åpner og støtter opp under toddlerleken og toddlerritualene i større grad enn det som var observert i forkant i hverdagsrommet. Hverdagsrommet består for det meste av definerte leker i et barnehagerom som kan ligner mer på et hjemmemiljø (Nordin-Hultman 2004: 121). I henhold til Løkken kan man ved å se på barn som kroppssubjekter, få fram en lekekultur som er basert på kroppslige handlinger (Løkken 2004: 37). Interaksjon i leken er viktig og viser at barna som kroppssubjekter er naturlig knyttet til verden. Barna bebor verden og kan kjenne den som sin egen forlengelse. Hvis man ikke forstår hverandre i den kroppslige kommunikasjonens sfære, kan vi ut i fra Merleau-Pontys syn ikke forstå kommunikasjon i det hele tatt. Ut i fra denne fenomenologiske betraktningmåten kan man si at man vet hva det er å leke fordi man har opplevd det, og tenkt på det og følt på kroppen hva lek er (Løkken 2004: 67). Forståelse for toddlernes kommunikasjonsform er viktig å ha med i betraktningen rundt lek for toddlerne. Leken hos Gadamer betraktes som noe som skjer mellom de som leker, og som rekker langt utover bevisstheten. Barna gir seg helt over til leken (Øksnes 2010: 180). På tross av ytre forutsetninger er det ikke sikkert at leken kommer over en. Enten kommer leken over en eller ikke, i følge Gadamer. I forhold til å kunne gi varierte opplevelser til de yngste barna i barnehagen kan Gadamers beskrivelser av den levende, naturlige og altopplukende leken virke som noe som bør etterstrebes i forhold til å imøtekomme toddlernes lekende og kroppslige væremåte. Skal man diskutere opplevelsesrommene som et utgangspunkt for lek, ut i fra Gadamers frie forståelse av leken som fenomen, kan opplevelsesrommene først fremstå som noe som motsetter seg Gadamers forståelse og beskrivelse av fenomenet lek. Hos Gadamer vil leken i seg selv, gjøre leken til en spesiell aktivitet, hvor lekens subjekt er

leken selv (Gadamer 2010: 137). Når man i etableringen av opplevelsesrom planlegger og tilrettelegger for lek, kan kritikken her være at man prøver styre og ta kontroll over den leken som skal lekes. Fra barnehagepersonalet kommer det positive tilbakemeldinger fra barna i opplevelsesrommene. Det nevnes at barna blir mer kreative i opplevelsesrommene, de lærer om samspill, og oppfører seg annerledes. I ulike observasjoner fra forholdet mellom opplevelsesrommene som miljø og toddlerne, ser man i flere av situasjonene at barna videreutvikler leken de først befant seg i.

Konsentrert lek

Assistent i bøtterommet: Det var helt fascinerende hvor konsentrerte barna var når de gikk inn. Det var to jenter som var først i rommet, og det var kjekt at det var en annen gjeng enn forrige gang som fikk prøve seg uten forstyrrelser fra de andre. Det ble helt stille og de gikk i gang å utforske, puttet baller i bøttene.

Utfoldelsen blant barna i bøtterommet viser til så stor konsentrasjon og iherdighet at den pedagogiske lederen gir uttrykk for at man i dette rommet nok må dra barna ut til lunsj, fordi barna er så fokusert. Selve utforskningen varer i nesten to timer for mange av barna.

Utforskningen foregår i faser i et toddlerfellesskap der grupper av barn starter med de kjente tingene som å ta baller i bøtter, fyller bøtter opp med baller og bærer bøttene rundt.

Toddlerleken etableres i flere tilfeller og med utgangspunkt i materialene som tilbys. Den observerte leken virker levende og fri, i dyp konsentrasjon og glede, slik lek beskrives også hos Gadamer. Det kan være grunn til å reflektere over hva som gjør at de planlagte rommene kanskje likevel ikke har ødelagt for lekens mulighet og utfoldelse. Alle

opplevelsesrommenes mangel på klare føringer for hvordan rommet skal håndteres eller leken lekes er en av faktorene som muligens er med på å gi barna spillerom til å føle seg frie til å leke i et perspektiv sett i lys av Gadamers lekforståelse. Dette kan da sies å være en av hovedpoengene å ta med seg i etableringen av nye opplevelsesrom, om man tar høyde for Gadamers lekforståelse. Gadamer viser til at lek drar av sted med oss og kan sees på som en reise som ikke er planlagt, uten noe fast endemål. Leken har sitt eget vesen uavhengig av de lekenes bevissthet (Gadamer 2010: 133). Dette kan sammenlignes med at opplevelsesrommene heller ikke har noen slags etablert mål utover å engasjere barna i alle de muligheter som rommet kan tilby barna.

Csikszentmihalyi mener at det er i motsetningsfeltet av spenningsmomenter og kjedsomhet at det ligger muligheter for konsentrert lek. Hvis ferdighetene er bedre enn mulighetene som

gis, vil barna kjede seg. Tilbudet av materiell i opplevelsesrommene må i et slikt perspektiv inneholde nok spenning til at toddlerne får benyttet sin kompetanse og ferdigheter. En tilstand av flyt kommer når det er en balanse mellom de utfordringer som mennesket blir utsatt for og de ferdigheter man har. Bare da kan barna i dette tilfelle ha større sjanse for å oppleve flytsonen. Er rommene som barna entrer i form av opplevelsesrom for overveldende, kan barna føle seg truet og man oppnår i slike situasjoner ingen flyt (Csikszentmihalyi 2002: 61). Er utfordringen i rommet for liten eller for ensartet i møte med barnas ferdigheter, vil dette kunne påvirke leken slik at barna raskere mister interessen. Barnas møte med rommet er således et komplekst møte der opplevelsesrommene må konstrueres i sonen mellom utfordring og mestring. I etableringen av gode opplevelsesrom er det viktig å ha kunnskaper om den barnegruppen man konstruerer opplevelsesrommet for. Uten denne kunnskapen kan man i lys av tanken rundt flytbegrepet ikke kunne etablere en god balansegang mellom de utfordringer man stiller opp i møte med toddlerne og toddlernes egen kapasitet. Barnas kjennskap til de hverdagslige objektene som presenteres i alle opplevelsesrommene kan i denne sammenheng sees på som noe som sikrer et balansegrunnlag for å imøtekomme barnas umiddelbare følelse av mestring i rommet. Barna trenger i første rekke bare å forholde seg til det kjente før det påtar seg de utfordringene i rommet som gjør at de bevarer interessen og får muligheten til å komme i en flyt på sin oppdagelsesferd. Opplevelsesrom gir toddlerne møter med abstrakte miljøer, materialer og objekter som kan betraktes ut fra nye synsvinkler. Materialer og objekter kan i forhold til lek med de yngste barna bli transformert, der objektene av barna gis ny mening. Bøtterrommet som fremviser en så stor grad av vedvarende konsentrasjon blant barna, kan i dette perspektivet sies å skape en god balanse i forhold til utfordringer og ferdigheter.

Igangsetter med bøtte over hodet

Bøttene i opplevelsesrommet består av et materiale som er akkurat tilstrekkelig gjennomiktig, slik at toddlerne svakt kan se gjennom bøtten. I observasjon rundt bruken av bøttene er det noen barn som tar en bøtte over hodet og begynner og vandre rundt i rommet.

I bøtterrommet plasserer flere toddlerne bøtter over hodet, og løfter bøttene opp igjen. Noen sier titt tei, idet bøtten løftes opp. Handlingen smittes toddlerne imellom og på et tidspunkt går fem barn rundt med bøtter over hodet. Barnehagelæreren tar en bøtte over hodet. En spontan sangstund starter med bøtter over hodet som innlemmes i sangen. Sangen om «Hokkus og Pokkus» anvendes med bøttene som rekvisitt. Barna har spente ansikter, idet de tar bøttene på hodet og gjemmer seg til refrenget kommer, hvor trollet i esken skal titte frem. Flere av barna klarer ikke å vente med å

holde bøttene over hodet til verset er ferdig. Bøttene løftes opp og flere av barna utroper hyl og latter. Sangstunden og leken fortsetter videre med barna som hopper, trommer, sitter og lignende med bøttene, etter som det passer i forhold til sangen. En spontan musikkksamling i bøtterommet observeres for de yngste barna sammen med personalet. Hele rommet tas i bruk, og alle barna deltar kroppslig på ulike måter.

Barnehagelæreren tar en bøtte over hodet og spiller videre på barnas ideer. Dermed blir en spontan musikkksamling i bøtterommet et eksempel på en naturlig og sammensveiset stund for de yngste, sammen med personalet. Hele rommet tas i bruk, og alle barna deltar kroppslig på ulike måter. Spenningselementet observeres i leken, spesielt i refrenget om at trollet i esken skal titte frem. Denne hendelsen med leken som utspiller seg i ulike former, viser i observasjonene tydelig tegn til samhörighet og felleskap mellom de involverte, også den voksne.

Bøtteromssekvensen med den spontane musikkstunden gir rom for hele det kroppslige aspektet i tillegg til selve sangene som synges. Mye kroppslig humor observeres i måten bøttene anvendes. I forhold til å kunne gi varierte opplevelser til de yngste barna i barnehagen kan Gadamers beskrivelser av den levende, naturlige og atopplukende leken sies å komme godt fram her. Barnas kroppslige innspill blir sett av pedagogen og viser at pedagogen anerkjenner og er oppmerksom på barnas handlinger og utsagn (Fennefoss og Janson 2012: 135). Bøtteeksemplet eksemplifiserer en situasjon, der sangfellesskap i et friere rom hvor man improviserer sammen, kan utløse skapende uttrykksformer og innslag av mye humor. Når barnehagelæreren tar i mot initiativet til barna og spiller videre på innspillene, utvikles det et gruppefellesskap i barnas lek. Her er også et godt eksempel på at den voksne blir en del av leken i et likeverdig forhold med barna.

Medvirkning i rom

Bøtterommet viser videre til en hendelse der en i personalet fyller en hengende bøtte med baller:

Bøtten ristes og lager mye lyd, og snues rundt slik at alle ballene hives ut igjen og treffer bakken. Det blir helt stille i rommet av forventning rett før bøtten snues rundt, ballene treffer bakken og barna jubler. Barna blir med og samler ballene opp igjen i bøtten, og holder på bøtten sammen med den voksne når den ristes på nytt. Hendelsen gjentas i flere runder, med samme mønster. Etterhvert tar barna over og vil selv styre situasjonen. Sammen holder toddlerne bøtten som er full av baller og rister den før den tømmes ut igjen.

Det viser seg på nytt i dette eksempelet at barnehagelæreren er en viktig del av den videre utvikling av muligheter og lek i rommet. Barnehagelæreren blir her en som kan drive leken videre til noe nytt. Ved at hun gir nye utfordringer i leken, kan hun sette barna inn i en tilstand av flyt. I eksempelet ser man også hvordan ulike fysiske miljøer kan appellere og påvirke barna forskjellig, og i noen fysiske tilrettelagte miljøer, kan man som barn vise en helt annen type interesse og engasjement (Nordin-Hultman 2004: 15). I bøtterrommet er det fysisk tilrettelagt miljø stimulerende for hele barnegruppen til engasjement og lek. Et tydelig gruppefelleskap trer fram, og barna er i lange perioder svært konsentrerte.

Kontrasten til å ha samlingsstund i Tripp-Trappstoler med seler på, er stor. For barna sittende i en sangsituasjon gis det et mindre spillerom for å uttrykke seg med sine kroppslige ideer. Eksempelet viser til vaner som kan forekomme i hverdagen i forhold til den pedagogiske virksomhet. Kanskje samlingsstunder i Tripp-Trappstoler med seler på, kan gi en pekepinn om at man er redd for å miste kontroll over barnegruppen? Men det at man klarer å improvisere og være åpen og tolkende for initiativ, kan gi verdifulle situasjoner med samspill blant barna, som vist i det forrige eksemplet. Nordin-Hultman peker til observasjoner rundt barn som involverer seg i interessante aktiviteter, der det vises at meningsfulle sammenhenger skapes. I motsetning peker hun også til eksempler der barn blir satt i situasjoner med hendelser som viser seg som mislykket. Nordin-Hultman mener at disse situasjonene bør forstås som mislykkede og uproduktive pedagogiske situasjoner, og ved at man oppdager slike lite fungerende praksiser som ikke fremmer barnet, bør man unngå dem i fremtiden. Barnehagelæreren bør strekke seg etter et pedagogisk fokus der de ser at barna befinner seg i en fascinerende subjektrelasjon til verden (op.cit.: 205). Løsninger innenfor pedagogiske praksiser som tar imot innspill fra barna kan knyttes til diskusjonen rundt barns medvirkning i barnehagen. I barnehageloven i 2005, ble barns rett til medvirkning lovfestet. Det som ligger i betegnelsen medvirkning i forhold til de yngste barna, er at noen fanger opp og bekrefter deres måte å kommunisere på, slik eksempelet viser til. Små barns medvirkning handler blant annet om hvordan man som voksen får med seg det som kommuniseres fra barnas synsvinkel og følger dette opp videre (Liset, Myrstad og Sverdrup 2011: 12). Å improvisere, ved at man er åpen og tolkende for initiativ, kan gi verdifulle samspill og referanser. Barnehagelæreren tar viktige grep ved at hun tar i mot initiativet til barna og spiller videre på innspillene slik at leken utvikles til gruppefelleskap. Denne kreativiteten som vises i møte med bøtterrommet kan åpne for at man kan utvikle ny innsikt og forståelse (Sæbø 2011: 35). Personalet viser at man har evne og vilje til å finne

nye løsninger. Hvis man ikke lar vaner styre den videre pedagogiske virksomhet, kan barn få mulighet til å medvirke i egen hverdag.

Tingenes betydning

Samarbeid viser seg i flere eksempler i bøtterommet. Barna samarbeider og deler i flere tilfeller på rørene, uten at de blir sinte på hverandre. Et av barna holder den ene enden på et rør og et annet barn den andre, mens det tredje barnet putter en ball i røret. Men i forhold til lek med for eksempel dukker og biler som observeres i hverdagsrommet, er ikke dette et vanlig syn. Løkkens undersøkelser viser at lek rundt store gjenstander og lek med selve toddlerkroppen i sentrum, fører til at barna leker lengre, flere leker sammen og med mindre konflikter (Løkken 2004: 60). Hva barn leker og med hvilke gjenstander kan være avgjørende for hvor vellykket leken blir sosialt sett (op.cit.: 30). Nordin-Hultman viser til sammenheng mellom tingenes betydning og barn som «handlende skapninger», hvor tingene oppfordrer til handling og bestemmer hvilke handlinger som er mulige. Tingene, redskapene og gjenstandene er tilgjengelig for å tas i bruk (Nordin-Hultman 2004: 189). Hennes studie viser at miljøer i undersøkelsesbarnehagene er endimensjonale og preges av lite variasjon. I Rammeplanen antydes rommets posisjon i hverdagen til barna. Her står det at barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidige utfordrende omgivelser (Kunnskapsdepartementet 2011: 22). Barna skal også være sammen om kulturelle opplevelser og å gjøre eller skape noe felles, som kan bidra til samhørighet. Personalet skal tilby barn et miljø preget av glede, humor, kreativitet og omtanke for fellesskapet (op.cit.: 31). I kontrast til et allsidig miljø som rammeplanen peker på, kan aktivitetsmulighetene og materiell vise seg å være begrenset, slik Nordin-Hultman sine undersøkelser viser, og hverdagsrommet i dette prosjektet. Barna tilbys da lite å velge mellom og hverdagen kan bli mer endimensjonal (Nordin-Hultman 2004: 193).

Lekerommets fokus på fri lek, kan sees i sammenheng med teorier om læring som handler om at barn konstruerer kunnskaper og erfaringer gjennom å prøve ut sammen i leken. I barnehagen blir ikke innholdet i leken alltid vektlagt, men hva barna kan lære av sosiale ferdigheter. Her er det avhengig av hvilken diskurs som dominerer pedagogenes tenkning, og i tråd med dette vil pedagogene tilføre det materiale til leken som er i overensstemmelse med diskursen (Åberg og Taguchi 2006: 51). Et motsetningsforhold finnes eksempelvis i definerte leker som tilbys i hverdagsrommet, som dukker og biler, til udefinerte leker som rør og bøtter med mer åpne bruksområder og funksjoner.

Enkelte handlinger som utpeker seg i observasjonen er blant annet en to år gammel jente som kommer bærende på to puslespill fra rommet ved siden av: «Vil du pusle, borte med bordet», spør assistenten? Jenten ser ikke på assistenten og svarer ikke. Men starter etter hvert med å ta en og en puslebit opp i en av de hengende bøttene. Fra en voksens synsvinkel kan det virke som om den første tanken retter seg mot at jenten vil pusle i det nye lekemiljøet. Den voksne reagerer med et utsagn som går mot det kjente, hvor puslespill spilles på spisebordet. Det som viser seg, er at jenten ville prøve ut mulighetene ved å putte puslebitene opp i en hengende bøtte, og kanskje se hvordan disse lekene fungerer sammen og kan tilpasses dette rommet. I det vante hverdagsmiljøet er man muligens strengere med regler som om å la barna få putte puslebrikkene andre steder enn på et bord, mens det kan virke som opplevelsesrom åpner opp for ulike utprøvelser. Kanskje nettopp fordi det allerede er et abstrakt landskap, uten ferdiglagde rammer for hva som kan gjøres i rommet.

5.4 Opplevelsesrom 3: Veskerommet

Dette rommet skiller seg fra de andre opplevelsesrommenes minimalistiske uttrykk. Vesker som henger og ligger, tekstiler, musikk, ballonger, flasker med vann og lys er en del av uttrykket som møter en i veskerommets frodige utforming.

Overraskelser

De første reaksjonene med barna i opplevelsesrom 3, viser en skrekkblandet fryd og undring ved lyskildene som oppdages i veskene. En jente på to år sin reaksjon viser at hun ser på en ballong med lys inni og sier *au, au*, og hiver ballongen fra seg. Men videre viser den samme jenten entusiasme i undersøkelsen av de andre nye elementene, mens hun iherdig og spent utforsker veskelandskapet.

Barna opplever genuin overraskelse i oppdagelsene av hva som skjuler seg i veskene. Dette opplevelsesrommet tar i likhet med de to andre opplevelsesrommene, utgangspunkt i kjente objekter som blir gjort ukjent i en ny kontekst. Veskene som et kjent element blir gjort ukjent ved at de settes i sammenheng med sitt innhold som består av fargesterke lysende plastflasker. De lysende plastflaskene blir etterhvert som de blir tatt ut av veskene en del av den litt magiske og frodige opplevelsen av rommet. Faktorer som taktilitet, undring og spenning rundt de mange tilslørte og skjulte elementene i rommet, vektlegges. Halvt gjennomslukte tekstiler hjelper til med å omkranse de ulike veskene. I tillegg deltok jeg selv som et av dette rommets elementer. Opplevelsesrommet er utformet med tanke på at jeg som

forsker kan være delaktig i rommet. Den delaktige rollen gir en mulighet for å ta i mot innspill og bygge videre på barnas initiativ i forhold til rommet og materialene. Jeg deler entusiasmen og undringen, nærmest som i en rolle på oppdagelsesferden med barna. At rommet i sin iscenesettelse søker å skape en undrende og rolig atmosfære kan bekreftes ved kroppsuttrykkene til barna i deres omgang med rommet som også er rolig. Musikken som spilles underveis underbygger denne atmosfæren av ro og undring.

Utforskere

En gutt på ett og et halvt år blir i veskerommet en igangsetter for stabling av flasker som en lek. Han har funnet flere av flaskene fra veskene og begynner å stable dem i vinduskarmen, både i høyden og på rekke. I det gutten plasserer den ene flasken oppå den andre og ser at den blir stående der, snur han seg og søker en voksens blick mens han smiler bredt.

Gleden ved aktiviteten og mestringsfølelsen, kan sees ved at han snur seg og smiler når en flaske blir stående oppe på en annen flaske, uten at den ramler ned. Gutten i eksempelet undersøker flaskenes muligheter, og organiserer deretter i en lekekontekst. Det som i følge Waterhouse kjennetegner organisatorer er toddlere som er fysiske og mobile i møte med objekter som oftes bæres og sette i leksammenheng. Flaskene som oppdages i veskene bæres med til vinduskarmen og blir en attraktiv lek. Ettersom leken oppdages, vil flere toddlere prøve det samme. Gutten blir gjennom sine oppdagelser mer synliggjort ved dette i gruppen. Gutten viser at han kan klare nye ting, og uttrykker tydelig glede som tolkes som en reaksjon på mestringsfølelse. Betrakningene om flyt i forhold til guttens opplevelse av mestring kan her være til hjelp for å forstå situasjonen.

Fra barnehagepersonalet kommer det frem at barna blir mer kreative i opplevelsesrommene, de lærer om samspill, og oppfører seg annerledes. I ulike observasjoner fra forholdet mellom opplevelsesrommene som miljø og toddlerne, ser man som i det nevnte eksempelet, at barna videreutvikler leken de først befant seg i. At flasker, som først ble trukket opp av vesker, stables i vinduskarmen, viser at barna skaper nye muligheter med objektene og er kreative i møte med rommet. Løkkens forskning rundt de yngste barna har fokus på det lekfulle samspillet toddlerne i mellom, hvor etterligning og gjentakelse er en del av leken, samtidig som variasjon er nødvendig for å drive leken videre (Løkken 2004: 60).

Gutten som stabler flasker i vinduskarmen observeres i full konsentrasjon. Av og til bryter han ut av konsentrasjonene ved å søke blikket til en voksen. Å bli trukket inn i lekne situasjoner, betyr ifølge Gadamer, at man plutselig kan befinne seg i en lek som holder oss fast slik at hele vår eksistens på en måte står på spill. Dette er noe vi suges inn i. Gutten med flaskene ser ut til å gå opp i leken. Når man først har kommet inn i leken, kan man ikke lenger forholde seg til leken som en tilskuer. Er man med så er man med (Øksnes 2010: 185).

Tilstede i rommet

Personalet gir tilbakemelding om at de synes det var flott å se meg i aksjon med barna i dette siste opplevelsesrommet. Kanskje viser kommentaren til at barnehagepersonalet i hverdagen kan innta roller hvor man er tilgjengelig i rommet der leken foregår, uten noen nevneverdig innblanding. Begir man seg ut på oppdagelsesferd med barna, får man oppleve å bli med på «ha det» turer, eller sitte i et landskap fullt av vesker sammen med barna og delta i spenningen som oppstår i det en ny veske åpnes for å se hva som skjules i den. Her kan man trekke inn den tidligere nevnte tematikken rundt begrepet det tredje ledd. Hvis det i en voksen-barn relasjonen finnes et betydningsfullt tredje ledd, som for eksempel vesker med lys i denne sammenheng, blir det mulig å unngå at barna objektiveres og heller inntar en subjektposisjon (Østrem 2008: 166).

Det nære forholdet jeg får av å sitte midt i landskapet hvor undersøkelsene tar til, gir mye større kontakt med barna, selv om det byr på noen utfordringer i forhold til forskerrollen som observatør. I dette opplevelsesrommet blir jeg ikke lenger bare en forsker som iakttar, men er i direkte interaksjon med omgivelsene, sammen med toddlerne som utforsker rommet. Tanken her er at voksne skal støtte barna i deres utforsking av rommet og tingene, ikke ta over og kontrollere, men lytte til det barna vil, og undersøke og leke sammen med dem. Å innta en utforskende rolle som voksne, kan være et grep som gjør det lettere å engasjere både seg selv og barna ved at man sammen oppdager miljøet. Det å selv bidra som en del av utformingen i dette siste opplevelsesrommet, kan sees på som et element av overraskelse for barna med undringsskapende effekt. En voksen som er plassert på et teppe med en mengde av vesker, tekstiler og et sykkelhjul med hengende lysende ballonger ved siden av, er tydelig avvikende fra tilbudet i hverdagsrommet ellers. Jeg har i denne rollen en aktiv deltagende observasjonsrolle, men prøver samtidig å delta i handlingene som utspiller seg i ungenes tilnærming. Som observatør og tilrettelegger av rommet, blir man som forsker

plassert på utsiden av hendelsene, og leken. Står man på utsiden og hever seg over leken og ikke tar leken på alvor, blir man i følge Gadamer kalt en lekforderver (Øksnes 2010: 186). Dette er en person som ikke tar leken på alvor. Om jeg som observatør i opplevelsrommet ble oppfattet som en lekforderver virker ikke helt sannsynlig ettersom barnas reaksjoner og handlingsmønstre stort sett fremviste stor innlevelse og glede samtidig som observasjonen foregikk. Det kan hende at jeg som observatør på en måte ble innlemmet i de lekendes sfære, ved at jeg hadde all min fokus og entusiasme rettet mot barnas aktivitet i rommet. Jeg hevet meg således ikke over de lekende. At jeg som observatør også gav respons på barnas blikk og ulike handlinger, er også et argument i forhold til observasjonens påvirkning på det som foregikk i barnas lek. Hadde jeg stått urørlig bak et kamerastativ uten å vise engasjement og deltagelse, kunne situasjonen blitt annerledes og jeg som forsker blitt en lekforderver.

Sammen om endring i rom

Fra personalets side kom ønsket om å ha vesker i et av opplevelsrommene. Personalet henviser til at flere av toddlerne hadde interesser for vesker. Inspirert av personalets informasjon om barnegruppen, fylles opplevelsrom 3, med forskjellige typer vesker. Samtidig som personalet uttaler at de har observert en interesse for vesker hos flere av de yngste barna, virker personalet ukjent med tanken på å gjøre noe spesielt med utgangspunkt i slik informasjon. Det å oppleve og erfare hva som skjer med barna i opplevelsrommene, kan kanskje være en start for personalet til å se verdien av å skape overraskelser i hverdagsrommene der enkle kjente gjenstander kan benyttes. Barnehagepersonalet bidro med sin kunnskap om barnegruppen i konstruksjonen av opplevelsrom 3 sitt uttrykk. Her kan vi se at tankegangen innfor aksjonsforskning kan ha sin nytte i dette prosjektet, hvor man sammen med andre kan skape og studere endring i og gjennom forskningsprosessen (Bøe og Thoresen 2012: 17). Endringer i måten man tenker og handler på i barnehagen kan bli et resultat, og barnehagen som læringsarena kan styrkes. Perspektivene rundt pedagogiske rom blir ofte knyttet til menneskelige og estetiske miljøer. Nordin-Hultman vektlegger organiseringen av tid og rom, og undersøker om det materialet som det pedagogiske rommet presenterer er gjort med hensyn til barnas aktiviteter og læring. Spørsmål som kan stilles er hvilke muligheter barna finner i barnehagens rom til å kunne skape meningsfulle sammenhenger og interessante aktiviteter (op.cit.: 28).

I alle opplevelsesrommene undersøker barnehagepersonalet de materielle tilbudene som finnes i større eller mindre grad. I veskerommet åpnes veskene, stoff blir kastet i luften og brukt som bindeledd mellom voksen og barn. I et tilfelle legger en i personalet seg på magen og blåser et lite silkestoff bortover gulvet. To av toddlerne legger seg på gulvet sammen med henne og blåser på stoffet som svever bortover gulvet. Eksemplet viser at man inntar en kroppslig kommunikasjon sammen med barna, samtidig som man utforsker taktilitet og stoffets muligheter. Å forholde seg kroppslig i kommunikasjonen med toddlerne, i forhold til lek, kan være utfordrende for barnehagepersonalet. At personalet inntar en passiv, iakttagende rolle i barnas hverdagsrom kan stå i et motsetningsforhold til toddlernes tilnærming til sine omgivelser ut i fra i et fenomenologisk perspektiv. Rolleleken i hverdagsrommets kjøkkenkrok observeres før opplevelsesrommene, og tolkes i retning av en mer automatisert handling, der man er lite kroppslig aktiv. Men fra observasjonene i opplevelsesrommene kan det virke som de voksne i noen øyeblikk glemmer seg selv og bidrar i dynamikken som oppstår i leken. Det kan virke som toddlerleken slik Løkken beskriver den, ikke er noe som automatisk oppstår blant toddlerne i rommet, men er avhengig av rommets utforming og personalets måte å forholde seg til toddleren med sin lekne holdning. Barnehagelæreren har gjerne et mål for øyet, og befinner seg i en telistisk tilstand (Løkken 2004: 60). Etter Apters tolkning av lek, vil man da hindres i å delta i opplevelser sammen med barna. Man er ikke aktivt tilstede og klarer ikke å ta tak i situasjonene som utspiller seg. At man retter tankene mot videre gjøremål, kan blokkere for å se omgivelsene som utspiller seg her og nå, og tolke toddlernes kroppslige tilnærming i leken. I det Apters betegner som en telistisk tilstand kan spenning virke forstyrrende. I den teliske tilstanden kjennetegnes målretthet, hvor man er orientert mot å nå et mål som ligger utenfor oss, eller foran oss i tid. Det kan virke som opplevelsesrommene inviterte til engasjement hos personalet, til å være med på leken som utspiller seg kroppslig her og nå. Hos toddlerne er paratelistisk tilstand utbredt med at spenning oppsøkes. Det som er tydelig her er at det er aktivitet for aktivitetens og moroens skyld. Dette finner man igjen i alle tre opplevelsesrommene. Synergien i dette handler om at det er flere som gjør det samme, mange ganger med nok variasjon til at leken vedvarer (ibid.).

Toddlere viser vei

Tre av toddlerne tar en veske over skuldrene og sier «ha det», vinker og later som de går. De kommuniserer med blick og smil til meg og gjentar hendelsen. Jeg tar også en veske over skuldrene og blir med i leken. Sammen tusler vi rundt og later

som om vi skal dra.

I forkant hadde jeg forventninger om at min rolle skulle bidra som et utslagsgivende og kanskje et viktig element som ville lede leken til nye oppdagelser. Men det som viser seg er at barna har bakgrunn fra to ukers utforskning og erfaringer fra to andre opplevelseshver, og derfor tilsynelatende har en egen motivasjon for å undersøke i samspill med både meg og de andre i rommet. Et behov for en tydelig lekleder virker ikke som nødvendig her. Barna er målrettet i utforskningen og bruker veskene og ballongene flittig. Toddlerne drar meg med ved at de viser hva de bruker av objekter og materialer. Små lekesequenser som blant annet «tit tei» leken, «ha det» turer og oppdagelser sammen rundt veskenes innhold oppstår. Gjemsel bak stoffer og sykkelhjul er også del av aktivitetene mellom meg og barna i rommet. Barna oppsøker tilbakemeldinger på handlingene sine og får et motsvar fra oss eller fra hverandre. Både min rolle og personalets respons virker betydningsfullt i en større leksammenheng, selv om toddlerne viser seg i opplevelseshver 3, som erfarne med nye romlige utforskningssituasjoner. Hadde veskerommet blitt presentert først, kunne dette fremstått som en større utfordring for toddlerne i møte med rommet.

Sammendrag - barna, leken og rommet

I møte med opplevelseshver vises det fra reaksjonene til barna at samværsformer trer frem, og barna er aktive uten direkte innblanding fra voksne. Man kan også se at ved engasjement fra voksne skapes felleskap der den voksne i flere tilfeller drar leken videre. Forskerens betydning og tilstedeværelse kan også beskrives som en type innblanding fra den voksnes side, både gjennom tilretteleggingen på forhånd og tilstedeværelsen i rommene underveis. Begrepet rundt «det tredje leddet», kan være med å beskrive situasjonen der både barn og voksne deltar i samme oppdagelsesferd (Østrem 2008: 141). Sammen kan man utfordre toddlerne til både undring og handling. Badeballer som henger, store rør, bøtter på bakken og bøtter som henger vektløse og vesker med lys i, kan reise ulike spørsmål til barna. I opplevelseshverene er det en tendens til at toddlerne utforsker sammen på likt nivå, innenfor allerede etablerte fysiske rammer som er satt til rommets utforming. Basert på inspirasjon fra kunst, og toddlerenes særegne utforskning og lek, kan man finne gode ideer for etableringen av lignende opplevelseshver. Gjenbruksmateriale kan være materialer som kan bidra til å lage meningsfulle miljøer for de yngste barna. Kjent materiell som settes i nye sammenhenger kan skape spennende møtepunkter for barna og utforskermuligheter for alle parter. Selv om innholdet i opplevelseshverene har elementer fra hverdagssituasjonen, er

de satt sammen og presentert på en måte som gjør at barna likevel må bruke tid på å bestemme seg for hvordan de skal kunne forstå de enkelte elementer og hvordan rommet får sosiale konsekvenser. Et viktig moment i betraktningene rundt de tre opplevelsrommenes påvirkning på toddlergruppen er hvordan barna etter flere erfaringer med slike rom etterhvert virker mer kompetente i møte med denne type opplevelser. Her utfordres man til å være bevisst barnas tidligere erfaringer i planleggingen av nye rom. Merleau-Pontys filosofi viser i forhold til opplevelsrom en forståelse som kan si noe om de yngste barna og deres kroppslige lek og tilnærming til rommet. Omgivelsene vil da ha betydning for hvordan toddlerne opplever seg selv og andre. De yngste barna bebor den verden de lever i, og her fortolker og erfarer barna verden.

I opplevelsrom med varierte opplevelser for de yngste barna i barnehagen kan det være grunn til å se både til Gadamer og Csikszentmihalyi sine tilnærminger mot flyt og lek. Utfordringene i rommet i forhold til barnas referansegrunnlag og ferdigheter, i tillegg til egenskaper i form av en medlekers frie og uforutsigbare mottrekk, vil her være viktig. Gadamers beskrivelser av lek som drar av gårde med oss, som noe som er påført oss utenfra, finner vi også i lignende beskrivelser hos Csikszentmihalyi. Et flytbegrep stiller krav til kapasiteter i mennesket i samspill med de utenforliggende utfordringene, og vil ikke forenes med Gadamers syn på lek. Likevel kan vi se en mulig sammenheng mellom Gadamers beskrivelse av en medleker og Csikszentmihalyi sitt krav til en balansert utfordring. Ingen medleker ingen lek og heller ingen flyt uten en balansert utfordring. I forhold til å skape opplevelsrom som hensetter barna i flyt-, feststemning- og lekerfaringer, kan det være viktig å se på disse elementene av lekutløsende forutsetninger.

5.5 Barnlig topologisk perspektiv i barnehagen

Bruken av begrepet barnlig topologi kan i diskusjonen rundt de aller yngste i møte med leketilbud og opplevelsrom bidra til å se barnehagehverdagen i barnas perspektiv. Krogstad peker i forhold til begrepet barnlig topologi på en sammenheng mellom barnas sosiale relasjoner, lek og fysiske tilnærminger til steder i barnehagens ulike rom. Man kan her lese ut det særegne ved barnas stedsbruk, hvor de opplever og videre bruker rommene i skapingen av ulike fiktive steder (Krogstad 2012: 77). Det kan være interessant å benytte seg av det samme topologiske perspektivet for å forstå barnas forhold til opplevelsrommene og dets innhold. Krogstad peker på at barna i barnehagen oppsøker steder eller *regioner* for

ulike typer av lek og erfaringer i det fysiske miljøet. De fysiske stedenes potensialer for aktivitet, lek og meningsskaping blir hos barn i ulike aldre med ulike behov og formål lokalisert og aktivisert i forhold til leken (op.cit.: 79). Hovedfokuset Krogstad bruker for å belyse barnlig topologi, er en fenomenologisk og retorisk tilnærming. I topologisk tenkning blir konkrete steder og språkbruk koblet sammen. I forbindelse med den tradisjonelle retoriske tradisjonen kunne en taler oppsøke ulike steder, fysiske og mentale, for å bli minnet på ulike argumenter i talen. Stedene er i seg selv *tomme steder*, men ved å oppsøke stedene vil taleren minnes tingene som er *gjemt* der. Krogstad peker på at man gjennom leken kan se at det skjer språklige og kulturelle stedsskapinger gjennom den kroppslige omgangen med stedet. I møte med badeballrommet kommer det språklige aspektet blant barna tydelig fram, ved at flere av toddlerne nevner ordet, ball. Personalet forteller at ordet, ball, gjentatte ganger blir uttalt fra flere i barnegruppen, og spesielt ved lunsjbordet der barna sitter i rommet ved siden av opplevelsesrommet. I denne situasjonen er det flere fra barnegruppen som peker mot opplevelsesrommet, som nå har lukket dør, og sier «ball, ball», som henviser til en retorisk kobling, ordet gir mening og danner videre en meningssammenheng. Toddlerne er ikke språkløse, det skjer språkutvikling, og språket bygger på erfaringer. Ved forståelsen av ball må barna ha erfart tingene på forhånd. Dermed gir ball et meningsinnhold. Det er viktig å poengtere at man ikke setter det språkløse opp mot det verbale. De fleste toddlerne har utviklet ord, som gis tydelig forståelse i møte med objektene. I denne sammenheng skal jeg ikke gå videre å se på språkdiskusjonen, men rommene vil ha betydningen ved at barnegruppen får gode lekeerfaringer og omgivelsene vil igjen være med å stimulere språket. Ved at toddlerne får tilbud om nye materialer og objekter, som i opplevelsesrommene, gis barna også mulighet til nye referanser og utvide sin forståelseshorisont.

Når barna utforsker stedets fysiske og materielle egenskaper, tilskrives omgivelsene symbolsk betydning og dette kan da underlegges barnas fiktive lekeunivers (ibid.). Fra veskerommet ser man et eksempel på hvordan barna leker at de drar på tur, med veskene over skuldrene. Det er grunn til å tro at veskene har vært med på å lede barna inn på tanken om denne leken ved hjelp av den forkunnskap og referanser barna måtte ha til slike hendelser er forbundet med avskjed og reise. I en barnlig topologisk tenkning og skaping av steder blir *copia* hos Krogstad betegnelsen på dette forrådet av referanser som barna bærer

med seg. Stedets fysiske og materielle egenskaper er en viktig del av copia³¹. Copia-begrepet består av et forråd av former, figurer og *stedlige* byggematerialer og ressurser (op.cit.: 82). I barns møte med objekter i rom, i perspektivet rundt copia-begrepet, kan en bømte forvandles til et skjulested og et badeballmiljø kan ta barna med til en annen slags opplevelsesverden. Ved å se barnas kroppslige reaksjoner i rommet, får man innsyn i hvilken opplevelsesverden barna har kommet inn i, uten at man helt konkret kan avlese og beskrive den *verden* de befinner seg i. Ut ifra Gadamer er alt opplevd selvopplevd og opplevelsen er noe som er uforglemmelig og uerstattelig (Gadamer 2010: 95). Krogstad viser i denne sammenheng til begrepet mimesis³² fra antikkens estetiske teori for etterligning, for å beskrive hvordan rommets utforming påvirker barnas lek. I dette filosofiske perspektivet ser man leken som barnas dominerende erfaringsform i forhold til sine omgivelser (Krogstad 2012: 83). Et didaktisk *forråd* som er satt sammen til et sted for barn fra den voksnes synsvinkel, kan tas i bruk på en helt annen måte av de yngste barna enn det de voksne forventer. Tankene rundt barns kroppslige tilnærming til sine omgivelser, og måten barn benytter seg av sin egen referanseramme av tidligere erfaringer med kjente objekter, har vært grunnleggende elementer i utviklingen av opplevelsesrommene i dette prosjektet. Opplevelsesrommene inneholder en åpen holdning til rommet, og hvordan barna vil tolke rommet med sine ulike elementer og omdanne disse i forhold til deres lekeunivers.

Krogstad viser til hvordan rekvisitter, redskaper og materiale for skaping i barnehagen er slike viktige arkiver. Det som kjennetegnes hos de yngste barna er at de bruker mye tid på å undersøke gjenstanders sanselighet og materialitet (op.cit.: 82). I forhold til toddlernes møte med bømmene kan det virke som om barna benytter seg av sine tidligere erfaring med bømter, og bruken av dem, både fra barnehagens sandkasselek og hjemmefra. I møte med bømterrommet viser mange av barna umiddelbart en sikker og målrettet håndtering av både bømter og baller. En handling fra bømterrommet viser en to-år gammel jente som gjennomfører en tilsynelatende motivert og målrettet handling. Jenta tar tre bømter i hendene om gangen, for så å fylle dem med baller. Ikke lenge etter prøver den samme to-åringen ut noe som minner om en eksperimentering med gjenstandene, der puslespillbiter fra et annet rom ender opp i en av bømmene, en etter en. Under observasjonen er det flere eksempler hvor barna undersøker gjenstandene og bruken av dem. I bømterrommet prøver en annen toåring ut en

³¹ Copia (lat.)- lageret, arkivet, samling (Krogstad 2012: 82).

³² Gresk for etterligning, etterlignende framstilling (Krogstad 2012: 82).

lekeøse, ved at gutten tar en ball opp i øsen og heller den i bøtten. Litt seinere snakker gutten i mobiltelefonen med den samme øsen og serverer de andre barna fantasisuppe.

Bøtterrommet viser tydelig hvordan objektene i rommet påvirker barnas lek. I bøtterrommet finner toddlerne en felles løsning med bruk av bøtter, der barna skjuler seg i bøttene og vandrer rundt. Ulike materialer, romlige forutsetninger og plasseringen av disse bidrar til stimuli for barnas initiativ til leken. Løkken understreker viktigheten av en fenomenologisk sensitivitet i forhold til barnekroppens opplevelser for å forstå betydningsfulle fenomener og temaer i barnas livsverden (Løkken 2004: 161-162). Spesielt i bøtterrommet ser man fra observasjoner, samhandlende utforskning som kan tyde på at barna er en del av den samme opplevelsesverden. Videre eksempel på dette er når barna er deltagere i samme prosjekt om å fylle bøtter fulle av baller, eller når de samarbeider om å sende baller gjennom lange rør. Ut fra mange av observasjonene ser man at barna er oppslukte av situasjonen. Gadamer peker på at det må deltagere eller medlekere til for å gå inn i leken sammen. Samhandlingen mellom barna muliggjør en utvidelse av den lekende oppdagelsesferden, der de ved hjelp av hverandre stadig får til nye ting som hadde vært for vanskelig på egenhånd. I dette samspillet skaffer barna seg, i et topologisk perspektiv, verdifulle erfaringer til sine fremtidige romlige og kroppslige utfoldelser. Løkkens kommentar om å tilnærme seg de yngste barna med en fenomenologisk sensitivitet i forhold til barnekroppens opplevelser for å forstå betydningsfulle fenomener og temaer i barnas livsverden, står i forhold til denne opplevelsen av barns måte å håndtere sine omgivelser (ibid.). Det er i flere av observasjonene tydelig at barna har klare referanser fra konkret erfaringsbasert kunnskap i møte med for eksempel bøtterrommet.

Etter en omstendelig utforskning av objektenes funksjon fra toddlergruppen i bøtterrommet, ser man at barnas fokus skifter i utforskingen. Barna flytter seg fra det trygge, til å bevege seg ut i det ukjente, steg for steg. Rørene i bøtterrommet fremstår som noe litt mer fremmed og ukjent enn baller og bøtter. At rørene fremstår som mer fremmede for barna vises i hvordan disse ikke blir tatt i bruk med det første, og at håndteringen av dem er preget av en mye større grad av utprøving. Rørene er likevel ikke helt ukjente for barna ettersom de har en gjenkjennelig form og plastikkoverflate som kan minne om andre avlange sylinderveformede gjenstander, som for eksempel en støvsugerslange. Toddlerne stiller dermed også i møte med rørene, ikke tomhendte i sin utforsking. Men selv om bøttene og ballene var mer kjente elementer, ble også disse videre utforsket til bruk på nye og

utradisjonelle måter, som for eksempel å ta dem over hodet. Grunnen til denne adferden kan være den ukjente måten bøttene og ballene var presentert for dem og at de ble satt i sammenheng med rørene. Når bøttene og ballene i dette rommet ble forflyttet fra sin vanlige kontekst, og satt i en ny sammenheng, kan dette ha stimulert barna til ytterligere å utforske fenomenet bøtter, baller, og bruken av dem. Ved å få tilbud om å utforske nye materialer og objekter i nye kontekster, gis barna dermed muligheten til å utvide sin forståelseshorison. Dette er et eksempel på hvordan barna omformer sine omgivelser og skaper nye mentale steder i leken som de felles kan gå inn i.

Bøtterrommet fremstår i sammenligning med badeballrommet som mer funksjonelt, med tilsynelatende mer avklarte tolkningsmessige kvaliteter og rammer. Badeballrommet på sin side er mer åpent for tolkning i måten barna kan forholde seg til det og har et mer svevende og uavklart uttrykk. Mens badeballrommet inviterte tydelig til et kroppslig fokus, legger bøtterrommet mer opp til utforsking av de ulike elementenes funksjonelle og fysiske egenskaper og håndteringen av dem. Her finnes det elementer som man helt konkret kan finne ut av og mestre. Badeballrommet på sin side gir i seg selv ingen spesielle svar på hvordan elementene skal brukes eller forstås. Fra de voksne i barnehagens perspektiv er bøtterrommet muligens enklere å bidra i ettersom rommet er et mer konkret og forståelig miljø, samtidig som barna blir engasjerte og svært opptatt med mengden av ulike utfordringer. I badeballmiljøet kan voksenrollen utfordres ved at det er mindre konkrete elementer å ta tak i. Badeballmiljøet som fysiske sted og potensialer utfordrer til innlevelse med utgangspunkt i mer abstrakte størrelser som former, farger, vekt, høyde, mykhet, størrelser og bevegelse. Med eksempel fra badeballrommet kan man tenke at toddlerne gjerne har et sterkt referansegrunnlag i forhold til baller. Det at badeballene i badeballrommet henger fra taket i ulike høyder i rommet, kan sies å utfordre barnas eget referansegrunnlag slik at de blir tvunget til å utvide sin egen forståelse av hva en ball kan være.

I forhold til at barna tar med seg sine egne referanser inn i møtet med opplevelsesrommene, kan vi også se i observasjonene at referanser fra et tidligere opplevelsesrom blir overført til det neste. Flere av barna i bøtterrommet snur bøttene og setter seg ved vinduet på bøttene på samme måte som badeballene ble benyttet i badeballrommet. Sett fra et fenomenologisk aspekt er denne levde toddlerkroppen i verden, og opplevelser hviler i kroppens persepsjon.

Dette handler om menneskets sansende tilværelse, hvor menneskets mest direkte erfaring og opplevelse i verden foregår i kroppens persepsjon av det som skjer (Løkken 2010: 46). Toddlerne er i direkte sansemøter med objekter og materialer i kroppslig interaksjon. I kroppens erindring lagres disse opplevelsene og erfaringene og videreføres i møte med nye erfaringer (Waterhouse 2013: 21). Veskerommets potensiale for lek varierer fra de andre opplevelsesrommene med dets innhold. Rommet gir uttrykk for undring, stemning og sanselighet, hvor gjenstander undersøkes nøye og viser til kreative lekeløsninger. Fra observasjonen ser vi et eksempel fra en to år gammel jentes reaksjon i møte med et objekt som virker ukjent for henne. Hun tar opp og holder en ballong med lys inni, hiver den fra seg mens hun sier *au, au*. Kanskje reaksjonen er en blanding av et møte med noe ukjent, samtidig som hun kan ha tidligere erfaringer fra ulike varmekilder, som gjør at hun hiver den lysende gjenstanden fra seg i frykt for at det skal være varmt? Fra opplevelsesrommene ser man at bøtterommet spesielt griper fatt i de yngste barnas utforskertrang og konsentrasjon i forhold til materialitet, og taktilitet. Mens badeballrommet blir inntatt aktivt og frydefullt, hvor de fysiske og materielle egenskapene kan få symbolsk betydning i form av en egen verden som skapes. Alle tre opplevelsesrommene kan i mange av observasjonene tilsies å være underlagt lekens fiktive univers; barna benytter og realiserer sitt lager eller *copia* gjennom et barnlig perspektiv og væren i verden (Krogstad 2012: 82).

Fra hverdagsrommet, observeres to jenter i lek i kjøkkenkroken etter kjøkkenutstyret blir hentet frem. Jentene later som om de har et måltid. Barna inntar straks rolleken som kan sees i lys av et *copia*, et arkiv/forråd, der verdien fra rekvisittene i leken kommer til syne gjennom barnas omgang med dem. Dette er nok en lek som er praktisert en del. En mer automatisert lek kommer til syne ved bruk av rekvisittene, noe som peker mot betydningen som ligger i et opparbeidet *copia*, lageret fra barnas erfaringer. I forhold til *copia* kan vi se at barna har lagret et system av hva kjøkkenkroken kan inneholde. Barna har leken innarbeidet, og blir gode på denne ene situasjonen. Men gjentatte lekerutiner kan virke ensformig og begrensende for videre utvidet erfaringer og opplevelser ved det daglige leketilbudet. Personalet gir tilbakemelding fra sine observasjoner fra opplevelsesrommene at flere av barna agerer annerledes enn det som vanligvis observeres i hverdagen. Miljøene som opplevelsesrommene tilbyr, stimulerer til større kroppslig utfoldelse, kreativitet i forhold til objektene og positive samspillserfaringer. Utforskertrang og nysgjerrighet er en del av de yngste barnas forhold til verden, som kan innebærer at barna ikke møter opp som kulturløse

eller uten referanser, i møte med opplevelsesrommene. De yngste barna har ulike erfaringer, *lagre*, *copia*, som de bærer med seg inn i dette møtet.

6. Rombruk – tilrettelegging for opplevelser i barnehagehverdagen

I forhold til dette prosjektets problemstilling er opplevelsesrommene å se på som et forslag til tilrettelegging for varierte opplevelser i hverdagen for de yngste barna. Fenomenologiske og retoriske perspektiver kan gi fordypet innsikt i barns opplevelse, bruk og skaping av steder (Krogstad 2012: 89). Et slikt barnlig topologisk blikk bidrar til å kunne se på stedets innhold på en ny måte. Hos barna brukes steder til blant annet å skape mening i samspill med stedenes fysiske og sanselige kvaliteter. Ulikt materiell, artefakter i det fysiske miljø, kan teoretisk sett anvendes i forhold til en barnlig topologisk tilnærming. Med utgangspunkt i barnlig topologisk perspektiv, kan man se nærmere på hva det er barn opplever i møte med ulike ytre rammer. Opplevelsesrom konstruert med hensyn til toddlerens kroppslige henvendelse i rommet ønsker å oppnå engasjement fra målgruppen, ved at det *forråd* av steder toddlerene erfarer, bruker og skaper steder på, imøtekommes. Barnlig topologi skapes ved at barn og voksne sammen danner fellesskap og oppsøker steder som gir en god ramme for opplevelser og læring (ibid.). Hverdagsrommet kan også dannes med tanke for meningsdanning for de yngste barna, eller man kan se på rommene i et spenningsfelt mellom utfordring og ferdigheter der barnas opplevelse av såkalt flyt kan diskuteres. Et rom er ikke bare et rom for barna, men rommenes materielle tilbud eller fravær av tilbud, er rammer de yngste barna må forholde seg til store deler av dagen.

Variasjon kan virke som et viktig moment i arbeidet med de yngste barna. En utfordring videre er å inspirere personalet til å lage opplevelsesrom gjentatte ganger. I forhold til personalet må man da være våken for å se muligheter for improvisasjon, rundt absurde hendelser og kreative løsninger i rommet. Dette kan være en måte å tenke på som gir energi til personalet i form av felles prosjekter, i stedet for å tappes for krefter av et fysisk miljø som er lite varierende for den yngstes utforskertrang og samspill. Sammen med de yngste barna har man utallige muligheter og valg til å skape rom for oppdagelsesferd i egen hverdag. I dette prosjektet fikk ikke barna i denne omgang være delaktige i utformingen av rommet. Det å se på muligheter for å involvere førskolebarna i forhold til tilrettelegging av opplevelsesrommene, er en spennende løsning og et område som jeg selv også ønsker å undersøke nærmere i fremtiden. En konkretisering av medvirkning skal innebære handlings og væremåter hvor mennesker samhandler og respekterer hverandre. De yngste barna skal i

forhold til medvirkningstankegangen få mulighet til å møte anerkjennelse for sine uttrykk (Fennefoss og Jansen 2012: 124). Hvilke barnesyn og forståelse man har for de yngste barna blir sentralt i forhold til det pedagogiske tilbudet som blir gitt de yngste barna i barnehagen. Men i forhold til materialene og rommet fikk barna benytte og transformere miljøet fritt. At regler og rammer for rommet ikke var satt, gjorde det mulig med en felles utforskning i samspill mellom voksne og barn.

Ved å ta kjente elementer og sette dem i et nytt landskap for utforskning, slik opplevelsesrom presenterer, kan man som tidligere eksempler viser, skape miljøer for undring og utforskning. Dette kan man gjøre uten at man trenger å bearbeide selve gjenstandene. I stedet bearbeides heller sammensettingen av disse objekter i rommet til helhetlige, utfordrende og undringsskapende rom. Med tanke på at opplevelsesrom skal være gjennomførbart for ansatte i barnehagen, er tankegangen innenfor readymade-kunst en inspirasjon som lett lar seg omsette til ideer for opplevelsesrom. Installasjonskunst er også noe som kan tilføre ideer og inspirasjon til dannelsen av opplevelsesrom.

Overføringsverdien av inspirasjon fra teaterscenografi til opplevelsesrom er også ganske tydelig. Toddlerne tilbys med opplevelsesrom møtepunkter basert på kunstneriske valg som kan innby til både lek, utforskning og erfaringer, og møte med de ulike rommene kan sees på som betydningsfulle møter.

Hverdagsrommet

I dette prosjektets observasjoner, i den valgte barnehagens hverdagsrom, før opplevelsesrommene blir konstruert, ser man en tradisjonell innredning som tilsynelatende virker inspirert av et hjemmemiljø. Hverdagsrommet tilbyr her i hovedsak definerte leker, som dukkevogn, kjøkkenutstyr og kjøkkenkrok, dukkehus og lekebiler. Barnehager som ligner og legger seg tett opp til et hjemmeaktig miljø kan gjerne sies å representere en motpol i forhold til det å søke etter opplevelsrike felleskap for de yngste barna (Åberg og Taguchi 2006: 29). Her er praksisen ulik, men ser man et hverdagsrom hvor tanken rundt et hjemmemiljø preger rommets utforming og tilbud av inventar, kan dette fungere som en pekepinn på de holdninger og tanker som eksisterer i forhold til det fysiske miljøet (Nordin-Hultman 2004: 121). Et eksempel fra observasjonene viser utsnitt av hvordan en hverdagshendelse i barnehagen kan arte seg:

De voksne sitter til tider tilgjengelig rundt i rommet mens barna leker, men er ikke i stor grad bidragsyttere i forhold til lek. En stund ut i observasjonen henter en fra personalet uoppfordret frem fra en hylle, en eske med kjøkkenutstyr. Barna løper straks bort til kjøkkenkroken og finner en plass. Den voksne plasserer seg sammen med gruppen med barn, som består av to jenter og en gutt. Gutten kjører bil på kjøkkenbenken mens jentene later som om de drikker av lekekoppene og deler med barnehagelæreren, som er med på leken. Situasjonen pågår en stund uten konflikter, mens resten av gruppen er opptatt med hver sin individuelle aktivitet.

Observasjonen viser en handling som virker etablert. Jentene reagerer raskt i det kjøkkenutstyret hentes frem, og plasserer seg ved bordet i kjøkkenkroken. Handlingene peker på at toddlerne vet hva som kommer til å skje i det kjøkkenutstyr hentes frem. Barna virker trygge i situasjonen, noe som kan tolkes dit hen at opplevelsen ikke er ny, men er en gjentakende handling som de har vært med på før. Barna opplever her gjerne et harmonisk samspill med trygghet og mestring, men det som handler om å imøtekomme barnas utforskertrang er ikke til stede i det som observeres. Fri lek, som den nevnte observasjonen var et eksempel på, kan også falle inn i vaner og mønstre (Hovik 2011: 12). Vaner og strukturer som tas for gitt, må først identifiseres og synliggjøres i en barnehage hvis man vil forandre og tilrettelegge for et allsidig uttrykk for barna (Nordin-Hultman 2004: 201). Et miljø som er byr på mangfoldighet, gir barna mulighet for på gå inn i givende relasjoner med omgivelsene (op.cit.: 193).

Toddlernes typiske kroppslige henvendelser mot verden rundt seg er ikke synlig i særlig grad i observasjonene fra hverdagsrommet. Et rom med tydelige arrangerte tema, som for eksempel dukkekrok og kasser fullt med småbiler, kan sende signaler om hva barnet kan foreta seg i rommet. Løkken har i sin forskning vist til studier med de yngste barna hvor man anvender en fenomenologisk forståelse av mennesket. I forståelsen av mennesket ut fra et fenomenologisk perspektiv bærer kroppsligheten i seg hensikt og mening (Løkken 2004: 37). Kjøkkenkroken og dukkekroken fremstår i lys av de yngste barnas kroppslige lekekultur, som et begrensende tilbud om den ikke er supplert med noe som utfordrer barnas kroppslige lek og utforsking.

Det kan forekomme at virksomheten i barnehager over tid kan etablere en daglig rutine og innhold som låser seg til en form. Toddlerne som nyest ankomne er i denne situasjonen spesielt sårbare ettersom de blir nødt til å innfinne seg med barnehagens allerede etablerte miljø, som kanskje ikke er tilpasset deres behov (Åberg og Taguchi 2006: 30). Her er man

inne på hvilket barneperspektiv som råder i barnehagen, og hvordan man kan gi barna tilbud om ulike typer lekerom i forhold til perspektiver rundt toddlernes spesielle væremåter. At de voksne i barnehagen mange steder kan ha en tendens til å søke det trygge, kjente og regelbundne, skaper liten fleksibilitet i møte med toddlernes skiftende og varierende behov. I opplevelsesrommene fikk de ansatte komme nært inn på situasjonene rundt hva som skjer i møte med barna og seg selv i møte med opplevelsesrom. Faglighet og personalets profesjonalitet kan brukes slik at barnas perspektiv trer frem i vurderingen av barnehagens fysiske miljø. Personalet kan slik fange opp og bekrefte toddlernes måte å kommunisere på. Ved å fange opp barnegruppens fokus og ønsker, skaper man muligheten til å la barna medvirke i barnehagens virksomhet og hverdag (Moser og Pettersvold 2008: 67).

Ett steg frem, ett tilbake?

Ved å ha aksjonsforskning som tilnærming i forhold til barnehagen og dets hverdagsrom ligger det et ønske om å inspirere og utfordre tanken om alternative strategier for planlegging og gjennomføring av pedagogisk virksomhet. I utforskningen av opplevelsesrommene gis man gjennom aksjonsforskningens struktur, mulighet for å oppdage nye praksiser og eventuelt hvordan man tenker i forhold til barnehagens praksis. Samtaler rundt prosjektet med personalet i barnehagen foregikk fortløpende der det var rom for det. Med aksjonsforskningens fokus på endring som et resultat av forskningsprosessen, ligger det implisitt i prosjektet et håp om at barnehagen kunne finne erfaringene interessante nok til å anvende prosjektets tanker og strategiene videre i eget arbeid etter endt besøk (Bøe og Thoresen 2012: 17). Personalets engasjement og positive utsagn underveis i studien virket oppmuntrende og gav håp om at lignende prosjekt som opplevelsesrom kan gis en plass i barnehagehverdagen. Utsagn som, «så enkelt», » dette kan vi også klare», har vært med å underbygge tanken og vært oppmuntrende i forhold til at slike opplevelsesrom kan være realiserbare. Ikke minst har respons fra personalet vist seg med utsagn som at de opplever å se barna på andre måter med nye kreative sider. De pedagogiske rommenes muligheter og krav kan være med på å forstå inntrykket barn gjør av voksne, deres væremåte og hvordan voksne forstår barn (Nordin-Hultman 2004: 19). For å forandre og tilrettelegge for et allsidig uttrykk, viser Nordin-Hultman i sine undersøkelser: « Det vil også være vanskelig å bestemme seg for å forandre de måtene vi organiserer tid, rom og materiell på med mindre vi først identifiserer og synliggjør alle vaner og strukturer vi holder for selvsagte og gitte» (op.cit.: 201).

Det som viser seg i etterkant av opplevelsesrommene er at en i barnehagepersonalet ytret et ønske om å beholde det tomme rommet slik det var etter prosjektets slutt. Men til respons får hun svar fra pedagogisk leder om at det skulle bli godt å komme tilbake til det normale, og at lekene skal på plass igjen. Dette skjer på tross av ferske opplevelser og refleksjoner som gikk på at noen i barnegruppen ble mer kreative, og at personalet fikk se en annen side av flere av barna i møte med opplevelsesrommet. En reaksjon som denne, som peker mot det vante rom og hverdag, kan tolkes i flere retninger. Her er det avhengig av hvilken diskurs som dominerer pedagogenes tenkning på avdelingen. I tråd med dette vil pedagogene tilføre det materialet til leken som er i overenstemmelse med diskursen (Åberg og Taguchi 2006: 51). En tolkning kan være at det for den voksne kan være trygt og komfortabelt å returnere til det vante miljøet og rutinene. For noen pedagoger kan frykt være en fiende. Som motsetning til frykt finnes trygghet. Det å klare seg selv uten å være avhengig av andre kan gi følelsen av trygghet, og man kan få det som man vil. Sikkerhet, kontroll og trygghet kan da etablere seg (Åberg og Taguchi 2006: 56). For personalet kan det kanskje oppleves som godt å få hverdagen tilbake uten et forskerblick rettet mot seg. Man har muligens innarbeidet en rutine som man ønsker skal forbli. Pedagogisk arbeid bør ikke være låst til en fast praksis, men være i bevegelse i en uforutsigbar utforskning sammen med barn og medarbeidere, i motsetning til at man er fornøyd med miljøet slik det er (Åberg og Taguchi 2006: 17).

Assistenten som ønsket å bevare det tomme rommet som en videre mulighet til å skape noe mer, formidler at hun uavhengig av hvilke tilbud som tilbys videre for de yngste barna, selv satt igjen med ny innsikt etter erfaringer og refleksjoner i møte med opplevelsesrommene. Man ser ved nevnte eksempler at personalet har sprikende holdninger og oppfatninger i forhold til de yngste barnas perspektiv og medvirkning i barnehagen. I det ene tilfellet peker holdningene mot det tradisjonelle og normale. Kanskje ligger det et ønske om inspirasjon i utgangspunktet, men diskursene peker likevel i retning av et tradisjonelt leketilbud med en innarbeidet rutine. I det andre tilfellet vil man åpne for nye muligheter og oppdagelser sammen med toddlergruppen ved å starte med et tomt rom.

Assistenten som ytret ønske om ha lekerommet fritt fra de tradisjonelle lekene forteller i etterkant, av prosjektet, at hun på eget initiativ hadde laget et opplevelsesrom for toddlergruppen. Til tross for at assistenten som foreslo at rommet kunne være tomt videre fikk et nei av sin pedagogiske leder, blir «opplevelsesrom 4» konstruert en dag hun selv står

alene med ansvar for avdelingen. Materialet hun bruker lånes av ulike rom i barnehagen, og sammen med toddlerne skapes et annerledes lekemiljø. Et nytt utforskende rom i hverdagsrommet konstrueres og skapes, ved at assistenten samler ulike typer av stoffer og puter som settes sammen i en bestemt kontekst. Slik skaper assistenten nye møter for opplevelser i hverdagsrommet. Østrem peker på at gode relasjoner formes gjennom felles opplevelser rundt noe annet enn bare relasjonen alene, og relasjonen kan oppheves uten det tredje leddet (Østrem 2008: 166).

7. Oppsummering

Rommets betydning

Å tilnærme seg problemstillingen, å skape varierte opplevelser for de yngste barna i barnehagen sett i lys av et barnlig topologisk perspektiv, har ført meg inn i et komplekst faglig område. Filosofiske tilnærminger til lek, kunstneriske henvendelser til barnegruppen og pedagogiske tilnærminger, spesielt i forhold til barnehagens hverdag står sentralt i denne sammenhengen. Sammenknytningen av det kunstneriske området og de mer filosofiske betraktningene gjør seg gjeldende både i konstruksjonen av opplevelsesrommene, den forskningsmetodiske tilnærmingen og den faglige diskusjonen som følger i dette prosjektet.

Selve hovedkjennetegnet ved prosjektet er enkelhet. Jeg legger til rette for og etterstreber en enkelhet både når det gjelder det konseptuelle og det estetiske i utformingen av de ulike opplevelsesrommene. Grunnen til dette er både motivert ut i fra å sikre gjennomførbarheten til framtidige opplevelsesrom, gjort av andre mennesker med annen bakgrunn, og som en tydelighet og enkelhet i kommunikasjonen med de yngste barna. Enkelheten skaper også en oversiktlig ramme for observasjonene av barna i opplevelsesrommene. Hverdagslige og gjenkjennbare objekter blir i opplevelsesrommene satt i en ny sammenheng, i barnas eget hverdagsrom, inspirert av tanker hentet fra et barnlig topologisk perspektiv.

Opplevelsesrommene er tenkt som en måte å imøtekomme problemstillingens springende punkt om økt variasjon i barnehagens tilbud for de yngste barna. Opplevelsesrommene er også tenkt som et lett implementerbart konsept for alle barnehager, for hele barnehageåret, uavhengig av det kulturtilbudet som måtte være tilgjengelig i nærmiljøet. Barna kan med opplevelsesrom bli møtt med en start på dagen som kan innby til nye spennende møtepunkter, som inkluderer både barn og voksne i fellesskap. Alle er sammen om og utforske en felles romopplevelse i et lekemiljø som også appellerer til den voksnes

engasjement i forhold til barna. Felleskapstanken mellom barn og voksne baserer seg på tanken om å være sammen om «det felles tredje». I denne tankegangen befinner den voksne seg sammen med de yngste barna, uten å konsentrere seg om alle gjøremål som ligger foran, men er i stedet tilgjengelig og våken for leken her og nå. Viktigheten av de voksnes involvering i opplevelsesrommene har også blitt bekreftet ved flere eksempler fra observasjonene som er blitt gjort, der de voksne kommer med viktige innspill i barnas lek. Den største styrken til opplevelsesrommene er kanskje aller mest dette at barna og voksne sammen i felles utforskning går inn i opplevelsesrommet, i et landskap som er utformet basert på barnas egen kroppslige måte å utforske sine omgivelser på. Det er viktig at de voksne har et fokusert blikk, vet hva som foregår og kan komme med innspill i leken. Denne tilstedeværelsen muliggjør at den voksnes innlevelse også kommer til uttrykk, ved at de kommer på innsiden av leken (Gadamer 2010: 137). Opplevelsesrommene som konsept inneholder dessuten tanken om å være et variasjonsskapende og trivselsskapende element med forhåpninger om å forbedre forståelsen for den yngste barnegruppen. Opplevelsesrommene er ikke bare et gode for barna, men også for personalet, i sin aktivitet med å stadig leke fram nye ideer til opplevelsesrom og beslektede fenomener i barnehagens hverdag. Hovedutfordringen til gjennomføringen av denne tankegangen ligger i første omgang i barnehagers hverdagsrealiteter der bemanning og distraksjoner skaper vanskeligheter for en god gjennomføring. I forhold til disse utfordringene som mange barnehager står overfor, kan dette prosjektets påpekninger om viktigheten av de voksnes fokuserte blikk på leken, være med på å bekrefte behovet om en bedret bemanning og riktige prioriteringer i barnehagens pedagogiske virksomhet. Opplevelsesrommene skaper variasjon og felleskap i barnehagehverdagen fordi man sammen skal utforske et nytt miljø, uten etablerte regler og forståelsesrammer, hverken for voksne eller barn. Har man i barnehagen et fokus og perspektiv på at hverdagen skal være trygg, avslappet og rolig for de yngste barna og for de voksne, er det ikke lett å bytte ut innarbeidede vaner med nye opplevelser. Frykt for forandring og for å miste kontroll kan hindre at man i barnehagehverdagen iverksetter nye positive tiltak for alle parter. Etterstreber man derimot at barnehagen skal kunne tilby et stimulerende og levende miljø for barna, vil man kunne tenke annerledes ved å gå vekk fra innarbeidede vaner og i stedet imøtekomme barns perspektiv.

I forsøket på å komme barna i møte med løsninger for varierte opplevelser i hverdagen er det også andre viktige perspektiver som kan være med å styrke diskusjonen. Ser man på begrepet flyt, presentert ved Csikszentmihalyi, tydeliggjøres hvordan utfordringene som

barn utsettes for ikke blir for skremmende store, og heller ikke for kjedsommelig lette. Her er det viktig i forhold til opplevelsesrommene at de bør konstrueres med ulikt innhold, i spenningsfeltet mellom trygghet og utfordringer (Csikszentmihalyi 2002: 49). Toddlerne må oppleve at de kan mestre rommet med dets tilbud for å komme i flyt. At de yngste i så lang tid og stor grad kan holde fokus så lenge, viser til balanse i det materielle tilbudet.

Personalets uttalelser om at barna ikke blir lei, men vil utforske videre i bøtterrommet, sier noe om dette. Med tanke på hva som kan være en god måte å imøtekomme de yngste barna, har man en mulighet for å la dem komme både i flyt, og i feststemning i sin ferd gjennom opplevelsesrommene. Gadamer's bruk av begrepet feststemning i forhold til lek, der leken er noe som drar av gårde med en, viser seg som verdifulle betraktninger som setter leken inn i et menneskelig værens perspektiv (Gadamer 2010: 137). I observasjonene fra opplevelsesrommene ser man hvordan barna forsvinner oppslukt inn i en egen verden i sin utforsking av de romlige elementene, ofte i et samspill med de andre barna. Dette er observasjoner som kan sees på som eksempler på det en kan lese i forhold til flyt og lekbegrepet til Gadamer. Fra observasjoner i hverdagsrommet før opplevelsesrommenes etablering, virker det ikke som om felleskapet fikk utfolde seg i et miljø hvor leken fikk mulighet til å dra av gårde med en, slik som Gadamer beskriver leken. Observasjoner av barn i opplevelsesrommene som kommer i konsentrert lek og dermed en slags flytzone, er med å underbygge viktigheten av tilrettelagte opplevelser. Felleskapet kan synes å styrkes i disse tilrettelagte rommene, og feststemningen til Gadamer blir synlig. Fordi man er felles opptatt av hverandre i et nytt miljø, synes de vante regler og rutiner å opphøre i større grad, og man stiller som barn og voksne mer likt i forhold til rommets tilbud. Rommet byr på en felles utforskningsarena for voksne og barn, og barna seg i mellom. I kommentarer fra personalet kommer det frem at barna i opplevelsesrommene blir mer kreative. De utvikler og lærer om samspill, og oppfører seg annerledes enn de pleier. De voksne som blir med inn i leken i for eksempel bøtterrommet, gir i lys av Gadamer's tanker slipp på kontrollen og hengir seg på lik linje med barna til leken (ibid.).

Hvis man skal utforske i mer åpne og direkte kunstformer for de yngste barna, kan performancekunsten som kunstfelt gi gode innspill også til barnehagens hverdagsrom, med sin mer umiddelbare og frie form og tilstedeværelse. Slik Merleau-Pontey påpeker vil det kroppslige uttrykket foregå ved at barna beveger kroppene sine i rommet der de inntar og bebor stedet. Fra performancetankegangen og installasjonskunsten kan man finne inspirasjon og løsninger som kan gagne de yngste barna i barnehagen, sett i det topologiske

og fenomenologiske perspektivet.

Ut i fra barnehagens rammeplan er et fokus rundt fellesskapet og meningsfylte opplevelser viktig. Trivsel og utfoldelse og samspill i lek beskrives her som utslagsgivende for en allsidig utvikling. Barnehagen har, i følge rammeplanen, i oppgave å gi rom for barns initiativ, fantasi og undring (Kunnskapsdepartementet 2011: 21). I en slik forståelse av barnehagesituasjonen, vil tilrettelegging av opplevelsesrom gi mulighet for ulike samspillsituasjoner, undring, fantasi og lek for toddlerne. Barna som kroppssubjekter kjenner sine romlige omgivelser som sin egen forlengelse, og i denne forlengelsen kan vi komme dem i møte. Toddlerne hermelek kom til syne i alle tre opplevelsesrommene, hvor variasjon i leken trer fram for å holde på spenningen og interessen (Løkken 2004: 60). Barna er avhengig av de som leker, erfaringer og samspillet av de som deltar sammen med objektene. Flere av aktivitetene og opplevelsene som ble observert i opplevelsesrommene kan peke på situasjoner som kanskje ikke ville ha oppstått i hverdagsrommet til barna som tilbød et tradisjonelt leketilbud. Gjennom ny tilrettelegging av miljøet i barnehagens hverdagsrom, oppdager man at lek og samspill forsterkes. Prosjektets hensikt med opplevelsesrommet, var å omkonstruere hverdagsrommet for å gi varierte opplevelser for de yngste barna, og at man med enkelthet kan overføre prosjektets idè til opplevelsesrom i hverdagen for personalet. Aksjonsforskningsfeltet kan være en vei til å forstå det praktiske feltet og bane vei for endring mot det ukjente i barnehagens virksomhet. I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne ha involvert personalet enda mer inn i konstruksjonene og planleggingene av opplevelsesrommene, for å få et større utbytte av hva om ligger i aksjonsforskningens tankegang.

Det fins ikke ett svar på hva som er den beste løsningen for å tilrettelegge og tilpasse barnehagehverdagen for de yngste barnas opplevelse av variasjon i sin barnehagehverdag. Opplevelsesrommene er en mulig tilnærming som synes å oppnå en del av de positive opplevelsene man kan håpe på å skape for barnegruppen. Frigjør man seg et øyeblikk fra de konkrete opplevelsesrommene, kan man si at enda viktigere enn disse rommene er selve streben etter å ha en holdning i barnehagen som er villig til å utforske og gi varierte opplevelser for de yngste på deres premisser. Evnen til å undre og reflektere rundt barns opplevelser, og være betydningsfulle aktører i egen hverdag, blir viktig i denne sammenheng. Men man må ta rommet på alvor, ettersom det er så essensielt for de yngste barnas lek. Man må sammen med toddlerne i hverdagen utsette seg for varierte undrende

landskap. Det å improvisere rundt kjente objekter og plassere dem på rare og nye måter, kan være en innfallsvinkel til en lekefull og meningsfull dag. På en slik måte kan man gi de yngste barna en opplevelsrik hverdag, med enkle objekter og materiell som bindeledd for opplevelser og lek.

Tanken bak prosjektet er at det skal være gjennomførbart, ved at det er enkelt å lage rommene og at det krever i hovedsak ingen forkunnskaper. Men samtidig ser jeg at egen visuell kompetanse har preget rommene. Kunstuttrykk har vært til inspirasjon, og kan på samme måte være en fin inspirasjon for barnehageansatte, som både har kunst og håndverk, drama og musikk i sin obligatoriske utdanning. Det handler om er å hente frem disse erfaringene, tenke mengder, størrelser, former og farger, klang og romlighet - og barnets plass i dette. I forhold til økonomi kan man bruke det som er tilgjengelig i barnehagen, men kanskje barnehagen kan oppmuntres til å velge annerledes neste gang de skal gå til innkjøp av nye leker. Hvorfor ikke kjøpe 15 hvite bøtter på en gang, eller en mengde grønne sitteunderlag en annen gang? Eller to svarte, to hvite, to røde, to grå klossekrakker som en kan krype gjennom?

Konklusjon

Fra undersøkelsene i dette prosjektet trer det tydelig fram at voksne betyr mer for barnas lek enn først antatt. De voksne har en viktig rolle ved å bistå i leken med innspill fra deres perspektiv, i felles utforsking med barna. Opplevelsrommenes styrke viser seg i dette prosjektet å være at barn og voksne sammen utforsker i et felles undrende landskap som er utformet og basert på barnas egen kroppslige måte å utforske sine omgivelser. At barn og voksne i utforskingen er mer likestilte, ettersom ingen tydelige regler har blitt lagt i det utforskede landskapet, skaper en atmosfære av felles entusiasme. Mine erfaringer viser at det er gjennomførbart å lage opplevelsrom i barnehagens hverdagsrom, og at forandringer i rommet har stor betydning for leken, både for den enkelte som subjekt og som gruppe. Endringer i hverdagsrommet kan med fordel gjøres på morgentimene, for det er her grunnlaget for dagen legges, samtidig som det er med å bygge positive forventninger for resten av dagen. I forhold til prosjektet kunne jeg ha sett på en mulig organisering av rommet med tanke på ettåringene og toåringenes ulike deltagelse. Ettåringene kan falle utenom ved å ikke strekke til i møte med opplevelsrommet. Et bevisst forhold til tilbud og muligheter for utforsking kan se ut til å støtte opp under toddlerlek, der toddlerne starter ved det trygge og beveger seg ut i det ukjente. Toddlerleken kan bli forhindret i et miljø hvor

man ikke har et bevisst forhold til rom og rommets innhold. Barna bærer med seg erfaringsgrunnlag som kommer fram og kan bygges videre på, som betegner barnlig topologisk perspektiv. I hverdagsrom som er konstruert i sonen mellom utfordring og mestring kan barn ha større sjanse for å oppleve flyt.

Veien videre

Etter å ha beveget meg i flere ulike landskap av opplevelser sammen med ett- og toåringene i barnehagen, ønsker jeg å jobbe videre innenfor forståelsesrammen av et barnlig topologisk perspektiv, og ytterligere videreutvikle ideer basert på disse tankene. Barnehagens uteområde er også et felt man kan gå inn i for å se på muligheter for varierte opplevelser for de yngste barna i barnehagen. I mange barnehager blir barns perspektiv og utforskertrang tatt på alvor, men det gjelder dessverre ikke i alle barnehager. I denne sammenheng ønsker jeg å se på nye innfallsvinkler innenfor aksjonsforskning. Med aksjonsforskningens tanke om å skape forandring ønsker jeg i større grad å fokusere på å skape engasjement blant barnehagens personale, som kan inspirere til videre arbeid i barnehagens virksomhet. Et engasjement som er indre styrt og uavhengig kan muligens påvirke hverdagen for de yngste barna i enda større grad enn et enkelt forskningsprosjekt. Jeg ønsker også å se på muligheten for å knytte de yngste barna sammen med de eldste barna. De eldste barna i barnehagen kan tas med i den kreative utviklingsfasen med både innspill og ikke minst i konstruksjonen, i utvikling av nye opplevelsesrom. Det som har vist seg i prosjektet er at tradisjon kan være sterkere enn nytenkning. De med lang erfaring kan sette agenda, der klassiske maktsituasjoner kan oppstå. Jeg har ikke gått inn i maktbegreper i studien, men ser at her er det viktige perspektiver en kunne grepet fatt i ved en videre forskning. Mange barnehager har ikke et barnlig topologisk perspektiv i sin virksomhet, som synes i måten hverdagen legges til rette på. Ved å åpne opp for et barnlig topologisk perspektiv i praksis, må man være åpen for å gjøre endringer i barnehagens hverdagsliv.

Bibliografi

- Arntzen, Knut Ove (2007). *Det marginale teater. Et nordisk blikk på regikunst og ambiente forsøk*. Laksevåg: Alvheim og Eide akademiske forlag.
- Bae, Berit (2012). «Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet». I Bae, Berit (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøe, Marit og Marianne Thoresen (2012). *Å skape og studere endringer. Aksjonsforskning i barnehage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnestad, Elisabeth og Ellen Os (2012). "Til de minste barnas beste". I *Barnehagefolk* (3), Oslo: Barnehageforum.
- Bjørnestad, Elisabeth. og Pramling Samuelsson, I. (red.) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. (Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Forskningsoversikt_HIOA.pdf).
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975). *Beyond Boredom and Anxiety, Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, John (2008). «Å gjøre en erfaring» fra *Art as Experience* (1934). I Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg. *Estetisk teori - en antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fennefoss, Anne Tove og Kirsten E. Jansen (2012). «Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I Bae, Berit (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. Aarhus: Académica/Gyldendal Akademisk.
- Hansson, Hege (2012). «Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill». I Krogstad, Atle; Hansen, Geir K; Høyland, Karin og Moser, Thomas (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.

Heggstad, Kari Mjaaland (2012a). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Heggstad, Kari Mjaaland (2012b). «Å fastholde det flyktige: videoobservasjon i drama/ teaterforskning». Gjærum, Rikke Gürgens & Rasmussen, Bjørn (red.). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.

Hernes, Leif; Os, Ellen og Selmer-Olsen, Ivar (2010). *Med kjærlighet til Publikum*. Oslo: Cappelen Damm.

Hovik, Lise (2011). «Lek som musisk kommunikasjon» I *Perepti-tidsskrift for dramaturgiske studier*. Aarhus Universitet.

Hovik, Lise (2012a). Mamma Danser: teater for de minste som kunstnerisk forskning. I *Nordic Journal of Art and Research Vol 1 (2)*. (Hentet fra www.artandresearch.info).

Hovik, Lise (2012b). «Rød sko savnet- en kunstneriskreise fra hendelse til dokument» I Gjærum, Rikke Gürgens & Rasmussen, Bjørn (red.). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (rev.utg.). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage*. St. meld. nr. 24 (2012-2013). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013/2.html?id=720202>.

Krogstad, Atle (2012). «Barns topologi - barns bruk av steder i retorisk og fenomenologisk perspektiv». I Krogstad, Atle; Hansen, Geir K; Høyland, Karin og Moser, Thomas (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lillemyr, Ole Fredrik (2011). *Lek, opplevelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Liset, Marte Sverdrup; Myrstad, Anne; Sverdrup, Toril (2011). «Innledning: Møter i bevegelse». I Liset, Marte Sverdrup; Myrstad, Anne; Sverdrup, Toril (red.). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løkken, Gunvor (2010). «Bevegelse er meningen». I Sandseter, Ellen Beate Hansen; Hagen, Trond Løge; Moser, Thomas (red.). *Barnas Barnehagen (3). Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Løkken, Gunvor (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Løkken, Gunvor (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm Akademisk.

Melaas, Terje (2013). *Blikk for lek i barnehagen. Starte, verne, videreutvikle*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Moser, Thomas og Mari Pettersvol (2008). *En verden av muligheter- fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moser, Thomas (2012). «Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt-konsekvenser for barns bevegelseslek og hvile». I Krogstad, Atle; Hansen, Geir K; Høyland, Karin og Moser, Thomas (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Nyrnes, Aslaug (2008). «Ut frå det konkrete. Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk». I Nyrnes, Aslaug og Niels Lehmann (red.). *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sæbø, Aud Berggraf (2010). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sæbø, Aud (2011). «Kunstfagenes plass i barnehagen». I Bakke, Kari; Jenssen, Cathrine og Sæbø, Aud Berggraf (red.). *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Taguchi, Hillevi Lenz (2010). *Bortenfor skille mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorbergesen, Eli (2012). «Lekemateriell og barns lek». I Krogstad, Atle; Hansen, Geir K; Høyland, Karin og Moser, Thomas (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglig perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorkildsen, Kari (2011). «Den ville babyreisen». I Bakke, Kari; Jenssen, Cathrine og Sæbø, Aud Berggraf (red.). *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torsteinson, Helene (2011). «Prosjektbasert arbeid-barns medvirkning og kunstfaglig aktivitet i barnehagen». I Bakke, Kari; Jenssen, Cathrine og Sæbø, Aud Berggraf (red.). *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Waterhouse, Ann-Hege Lorvik (2009). «Små barns møter med kunstobjekter-konsekvenser for kunstdidaktisk arbeid med de yngste barna i barnehagen» I Bjørke (red.). *Pedagogiske endringsprosesser: artikkelsamling fra førstelektorprogrammet 2007-2009*. (Lastet ned 30.4.13: <http://annhege.wordpress.com/publikasjoner/mine-artikler/>).

Waterhouse, Ann-Hege Lorvik (2013). *I Materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øksnes, Maria (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans - Georg Gadamer. Dialog, fest og dannelse. I *Barn* (3). Trondheim, Norsk senter for barneforskning, NTNU.

Øksnes, Maria (2010). *Lekens tvetydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. [Oslo]: Cappelen Damm.

Østrem, Solveig (2007). «Hva betyr «det tredje» for barnet som subjekt? Om betydningen av å diskutere barnehagens faglige innhold og etiske forankring» I *Barnehagefolk* (3).

Åberg, Ann og Lenz Taguchi (2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.