



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

WOW, her vil vi leike!

WOW, we want to play here!

Kandidatnummer: 222

Inger-Margrethe E. Sørland

Barnehagelærerutdanning

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

07.01.2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Innholdsfortegnelse

<i>1.0 Innleiing</i>	3
<i>2.0 Teori</i>	4
2.1 Omgrepsavklaring	4
2.2 Toddlerkulturen	5
2.3 Rom for lek	7
<i>3.0 Metode</i>	8
3.1 Val av metode	9
3.2 Gjennomføring av intervju	9
3.3 Gjennomføring av observasjon	10
3.4 Etske vurderingar	10
3.5 Val av informant	11
3.6 Validitet, reliabilitet og feilkjelde	11
<i>4.0 Empiri</i>	12
4.1 Før	12
4.2 Etter	14
<i>5.0 Drøfting</i>	16
5.1 Toddlerkulturen	17
5.2 Rom for lek	18
<i>6.0 Avslutning</i>	21
<i>Referanseliste</i>	23
<i>Vedlegg 1</i>	24
<i>Vedlegg 2</i>	25

1.0 Innleiing

Når eg no er halvvegs i 3.året som barnehagelærarstudent har eg gjennom tida vore i praksis i mange ulike barnehagar. Eg har sett og erfart mange forskjellige leikemiljø og korleis barnehagane brukar rommet som den tredje pedagog. Når eg no snart skal ut og praktisere den kunnskapen og erfaringane eg har tileigna meg, stiller eg meg spørsmålet; har det noko å sei korleis eg utformar det fysiske leikemiljøet på mi avdeling? Eg har endå til gode å oppleve at to uavhengige barnehagar har innreia avdelingane sine likt. Mine eigne tankar og mi eiga hypotese er at uansett korleis ein innreiar ei avdeling vil vi kunne sjå alle leikekategoriar, men i ulik grad ut i frå barnas alder og leikekompetanse. Dette er mine subjektive tankar som eg vil utfordre og kanskje vil dei endre seg etter denne bacheloren.

Kunnskapsdepartementet har gjennom rammeplanane frå 2006 og 2017 lagt nokre føringar for det fysiske miljøet i barnehagen. Rammeplanen frå 2006 peikar på at barn i småbarnsalderen har stort behov for tumleplass både inne og ute, samt plass til å finne roen og konsentrasjonen. St.meld. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) er det vektlagt at barn under 3 år utgjer ein større del av barna i barnehagen. Difor er det nødvendig å rette større merksemd mot denne aldersgruppa sine behov for tilrettelegging av det fysiske miljøet. Det fysiske miljøet må ta hensyn til at alle barn i ulike aldrar og med ulikt ferdigheitsnivå skal bruke dei same areala. Tilgjengelegheita for leikar og materiell i eit oversiktleg miljø skapar grunnlaget for barnas organisering av ulike læringssituasjonar gjennom leik og aktivitetar. Utforminga av det fysiske miljøet ute og inne leggje viktige rammer for barns trivsel, oppleving, læring, og barns læringsmiljø må sjåast som ein heilheit. Rammeplanen frå 2017 leggje eit større ansvar på personalet og større fokus på barns medverknad, og seier at personalet skal organisere rom, tid og leikemateriale for å inspirere til ulike typar leik. Vi skal bidra til at barna får felles erfaringar og eit inkluderande leikemiljø som grunnlag for leik og leggje til rette for utvikling av ulike leiketema. (Kunnskapsdepartementet, 2006 & 2017).

Gjennom St.meld. 41 og rammeplanen frå 2006 og 2017 viser regjeringa at dei har eit fokus på det fysiske miljøet i barnehagen, og at ein er pålagde å jobbe med rommet som den tredje pedagog. Så difor vil eg ut i barnehagen å finne ut om korleis det fysiske rommet påverkar barna? Er ein sofa med bein eller sofa utan bein det same? Møblane innåt veggen eller moglegheita til å gå 360 grader rundt dei? Dette er noko av det eg vil finne ut av. I toddlerutviklinga som er eitt- og toåringane skjer det ei enorm utvikling over kort tid. Det er her grunnlaget for utvikling av leikekompetansen startar, men korleis innbyr rommet til leik for toddlerane? Det vil eg finne ut av.

2.0 Teori

I teorien vil eg presentere teori som er relevant inn mot oppgåva.

2.1 Omgrepsavklaring

Den tredje pedagog: Dei fysiske omgjevnadane rundt barnet, er den tredje pedagog (Kristin D. Wolf, 2014). Den vaksne er den første, barnet sjølv den andre og omgjevnadane den tredje.

Toddler: Ordet *toddler* er eit engelske ord som betyr *den som stabbar og går*, og er brukt om eitt- og toårsalderen. På norsk vert toddler direkte omsett til «stabber», men det er vanlig å bruke ordet «småbarn» eller «smårolling» om denne aldersgruppa. Problemet med desse omgrepa er at dei er upresise og vert brukt like gjerne brukt om fem- og seksåringar, og på dansk vert det brukt om ti år gamle barn. Ein har difor adoptert og fornorska bruken av ordet toddler i mangel av eit like presist og godt namn for den aldersgruppa. Difor argumentera Gunvor Løkken i boka si *Toddlerkultur* (2004) at fornorsking av ordet toddler har å gjere med både tydinga og opplevinga av ordet. Omgrepet toddler karakterisera ei spesiell rørsle og konkret eit karakteristisk ganglag, som peikar på det kroppslege særpreget ved mennesket i denne aldersgruppa. (Gunvor Løkken, 2004).

Toddlerkultur: Toddlerkulturen er den kulturen som oppstår og byggast over tid mellom eitt og to år gamle jevnaldringar i dagleg sosial omgang. Gjennom kroppsleg omgang, meir enn gjennom verbal samtale, viser dei at dei forstår kvarandre sin hensikt og meining i felles leik. (Løkken, 2004, s. 15 og 22).

Kroppssubjekter: Kroppssubjektet er den levde og aktive menneskekroppen, som er alle handlingars subjekt med ein grunnleggande intensjon retta mot den verden som mennesket bur i (Løkken, 2004). Altså alle handlingar er skapt av menneskekroppen.

Tumleleik: Tumleleiken består av toddlera som brukar sine ytre kroppssignal som kroppsrørsler og kroppsuttrykk til å leike. Utan å seie eit ord går kommunikasjonen gjennom glade lydar og spretne kroppar, som saman dannar rituala som formar leiken (Monika Röthle, 2013).

Leikekompetanse: Barns leikekompetanse kan kome til syne gjennom korleis dei førestille seg at noko kan bli til noko anna, og korleis dei forvandlar seg sjølv, objektar, inventar og rom og evnar å skape sine eigne leikeverdenar (Wolf, 2014). Leikekompetansen kan også oppdagast ut frå korleis dei

på imiterande, utforskande og kroppsleg måte søker og skapar meining og form saman i leik (Wolf, 2014).

2.2 Toddlerkulturen

Gunvor Løkken (2004) referera til den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty når ho skriv om samhandlinga i ein toddlerkultur. Løkken (2004) tolka si studie av toddlerkulturen ut i frå ramma som Merleau-Ponty står for, ramma er ofte kalla «den tredje veg» og er eit alternativ til tenking om kropp og tanke som åtskilde einingar. Ved å minne oss på at tenkinga vår er rotfesta i kroppen, ser Merleau-Ponty på kroppen som personlegdomens subjekt, og det er gjennom kroppen at bevisstheita og språket tek form (Løkken, 2004). Med Merleau-Ponty kan vi snakke om intersubjektivitet mellom menneskelege kroppssubjekt både på eit førspråkleg og eit førtenkjeleg nivå. Dette inneberer at også små menneskelege kroppssubjekt kan dele merksemd om eit felles innhald og forstå kvarandre sine hensikter og kjensler før dei tenker eller setter ord på at dei gjer det (Løkken, 2004). Toddlerane er slike små levde menneskelege kroppssubjekt, som betyr at deiras sosiale omgang i toddlerkulturen er intensjonal og meningsfull, enten det vert uttrykt verbalt eller non-verbalt (Løkken, 2004). Merleau-Ponty sin fenomenologi argumentera for ein menneskeleg kropp som gjennom aktiv, meningssøkande handling/rørsle *veit* og forstår. Som menneskje er vi «dømt» til meining; vi *er* meininga og opplever vårt nærvære i verda umiddelbart som meningsfullt (Merleau-Ponty, 1945 i Løkken, 2004). Tanken er rotfesta i kroppen og såleis er det gjennom kroppen vi *veit* og forstår, difor er den sosiale omgangen mellom toddlerane meningsfull og har sin eigenverdi (Løkken, 2004). Ein sofa eller ein anna stor gjenstand som barna kan leike rundt, er ofte eit utgangspunkt for livlig sosial leik mellom dei minste barna, ofte gjentakande og i lengre tidsperiodar utan voksen innblanding (Løkken, 2004). Over tid kan slik leik ende opp som kjent og kjær rutine som barna stadig vender tilbake til. Leikerutina er blitt ein del av toddlerkulturen. Gjennom kroppsleg omgang meir enn gjennom verbal samtale viser dei at dei forstår kvarandre sine hensikter og meiningar i felles leik (Løkken, 2004).

Løkken (2004) refererar til Ulla-Britta Bruuns bok frå 1970 om førskulealderens psykologi. Bruun beskrive eit typisk trekk ved toddlerstilen, at det er mot slutten av barnets første leveår at det har moglegheita for å vere «sosialt ytande» med andre barn og mot slutten av andre leveår at barnet fortsatt ikkje kan vise særleg smidigheit i forhold til andre barn (Bruun, 1970 referert i Løkken, 2004). I følge Bruun hevdast det at den dominerande leikeforma er barn som sitte med same leiketøya ved sidan av kvarandre og kranglar om leikar fordi det ikkje er nok av det (Bruun, 1970 referert i Løkken, 2004). Ho hevdar også at tilnærminga mellom eittåringane består mykje av fysisk kontakt i form av

skubbing, biting og slåing og vert difor kalla «skubbekontakt» (Bruun, 1970 referert i Løkken, 2004). Vidare hevdar Bruun at mot slutten av andre leveår har barna kome så langt at dei felles leikeinteressene kan føre til kortare periodar av samleik, men den mest synlege leikeforma er stadig vekk tyda som parallelleik (Bruun, 1970 referert i Løkken, 2004). Løkken ser på dei typiske trekka ved toddlerstilen som meir heilskaplege og dybdeorienterte, enn korleis Bruun beskrive dei. Heilheita ser ho gjennom fenomenologien til Merleau-Ponty på toddler kroppen som eit heilt og integrert kroppssubjekt i seg sjølv, samstundes som denne kroppen er naturleg integrert i og fletta saman med verda og det sosiale og kulturelle livet der (Løkken, 2004). Det dybdeorienterte ved toddlerstilen er det eksistensielle som høyrer til det å vere eit menneskje, altså kva det innebere å vere eit menneskje, anten du er liten eller stor (Løkken, 2004). Gjennom Merleau-Ponty sin argumentasjon om at kommunikasjonen til toddlerane er meningsfull og intensjonal, opnar han moglegheita av å sjå kommunikasjonen mellom toddlerane i lyset av det eksistensielle (Løkken, 2004). Musatti og Panni er to italienske forskarar Løkken (2004) referera til som gjor ein studie på leikerutinar rundt stor gjenstandar. Dei kalla meir kompleks leik i interaksjonssekvensar av ein viss varigheit for «sosial leik», som ofte utfolda seg som grovmotorisk leik. Den sosiale leiken fant dei i to variantar: 1) leik rundt store leikeelement og 2) heilskapleg kroppslig aktivitet. Dei store leikeelementa som bidreg til typisk toddlerleik kan til dømes vere store og tomme metallboksar, pappesker, plastkasser, madrass med trekk over som dei kan gå inni, små stolar plassert på rekke eller ein sofa som barna kan leike inni, oppå eller rundt. Barnas leik rundt dei tomme metallboksane var hovudsakeleg prega av etterlikning, og ein leik som samla fleire barn gav ein ekstra lysteffekt ved at barna lo saman, veksla blick og vokaliserte til kvarandre medan dei slo på metallboksen (Løkken, 2004). Barna hadde merksemda vedvarande retta mot kvarandre, og aktivitetane vart ofte gjentakande av desse barna og verka kjente og kjære for dei. I Musatti og Panni (1981) sin studie vart viktige resultat bekrefta i ein fransk barnehagestudie to år seinare der dei såg på ei gruppe med toddlere som leika rundt pappesker i forskjellige storleikar (Maisonnet mfl., 1983 i Løkken, 2004). Barna eksperimenterte med det observatørane kalla for eit «før-samarbeid», altså at barna prøvde ut ei form for samarbeid i det dei gjorde med, inni og rundt pappeskene. Eskene vart brukt som eit utgangspunkt for «borte-titt-tei»-leik og «gjømsel» mellom barna, der det vart lagt merke til at kvart enkelt barn hadde si individuelle vri i etterlikninga og gjentakninga av andre barns handlingar (Løkken, 2004). Sjølv om etterlikning og gjentakning er viktige element i leiken, var ikkje enkeltbarnas individuelle handlingar ein blå-kopi av andre barns handlingar (Løkken, 2004). Det er berre fantasien som sette grenser for kva store gjenstandar som kan skaffast av vaksne eller gjenstandar som barna tek spontant i bruk, utan at dei vaksne har tenkt at det kan anvendast på den måten. Den andre varianten er leikerutinar med toddlerkroppen i sentrum. Til dømes ved at to eller fleire barn springe frå eine sida av rommet til den andre sida på måtar som berre i små detaljar er forskjellige frå gang til gang. Løkken (2004) viser til

ein observasjon som var gjort i ein fransk barnehage med toåringar. Gjennom hopping, springing, tramping, vrikking og å kaste seg ned på ei madrass var dei viktigaste handlingane som utløyste fellesaugeblikk av munterheit og glede barna imellom. Undervegs kom det til nye variantar av rørsler som å riste på hovudet eller frivillig falle ned. Denne type leik vart også observert med eittåringane, til å vere rik og variert, og å ha dei same strukturane som toåringane sin leik. Sidan denne type leikerutine med toddlerkroppen i sentrum inkluderte dei fleste barna i gruppa, var inntrykket at gjennom slike leike seansar pløyer, sår og gror barna relasjonar, fellesskap, vennskap, leikerutinar, velkomstseremoniar eller kultur som sveisar dei saman (Løkken, 2004).

2.3 Rom for leik

Dei fysiske omgjevnadane inne vert ofte sett på som rammefaktorar og leggje gjerne føringar for personalet når dei skal planlegge. Personalet tek hensyn til rommet og materialtilgangen i planleggingsprosessen, men rommet og dei fysiske gjenstandane kan utgjere ein større forskjell i det didaktiske arbeidet, viss det aktivt styrast som ein del av det pedagogiske tilbodet (Engesæter, 2015). Personalet si forståing for leiken og deiras haldningar er difor også ein viktig faktor som påverkar leiken i rommet (Röthle, 2013). Når barn har eit interaktivt samspel rundt noko, er det nødvendigvis ikkje knytt til det fysiske og materielle, men opplevinga av å gjere noko saman står nok sterkast. Toddlerane evnar å skape sine egne gruppeleikar, fordi dei har ein grunnleggande forståing for kva det vil seie å leike (Röthle, 2013). For at personalet skal kunne sjå og forstå korleis leiken kjem til uttrykk, trengs det eit felles læringsarbeid i personalgruppa (Röthle, 2013). Observasjon bidreg til å utvikle ein fagleg forståing av leiken, fordi det øva opp blikket for det som skjer (Röthle, 2013). Kva gjer barna når dei leikar rundt sofaen eller i kubene? Korleis og kva kommuniserer barna i leiken ved hjelp av kroppen og ord? Dette må trenast på og etter kvar vil ein klare å sette gode beskrivingar av barnas samhandling i leiken (Röthle, 2013). Desse observasjonane må løftast opp og diskutertast i fellesskap, slik at ein får maksimal læring ut av dei. Kven og kva er det som leikar med den leikande og kva bidrar til å holde leiken i gang? Kva lære barna gjennom leike? Kva må barna meistre for å vere med i denne type leik (leikekompetanse)? Slike diskusjonar kan gje personalet auka innsikt i barnas leik og indirekte fremje småbarnsleiken (Röthle, 2013). Viss ein ikkje har evna til å sjå eller forstå korleis leiken kjem til uttrykk, kan ein ubevisst øydelegge den (Röthle, 2013).

Kristin D. Wolf (2014) skriv at dei fysiske omgjevnadane som den tredje pedagog påverkar livet i barnehagen og tydinga for toddlerane si utforsking, samspel og leik. Toddlerane kan forståast som innbyggjarar i eit fysisk miljø som påverkast av stimuli og situasjonar i det daglege og samhandling med kvarandre (Wolf, 2014). Ho trekke trådar til Merleau-Ponty som seier at barna møter stimuli og

situasjonar igjen og igjen som skapar utvikling og utfordring i det fysiske miljøet (barna er i ei flyt sone), ikkje fordi dei har valt det sjølv eller laga til situasjonane slik, men fordi miljøet har lagt føresetnadar og lagt til rette for barna. Med personalet sin kunnskap og haldningar til leiken, skal dei bruke det til å definere barnas verden. Det fysiske miljøet vil stille nokre krav til utforming til dømes trengje tumleleiken fri golv plass (Röthle, 2013). Innreiinga skal gjere det tydeleg og enkelt for barn å orientere seg, slik at dei sjølv kan finne leikar å leike med og legge dei på plass igjen, utan å måtte spørje ein vaksen om hjelp eller tillating (Röthle, 2013). Barna ser rommet frå ein heilt anna synsvinkel enn vaksne, dermed har barn og vaksne to ulike heilheits bileter av rommet (Engesæter, 2015). Når vi ser eit stort rom ser vi ein heilheit mellom alle elementa, medan barna ser mange små rom. Høge møblar som stolar, bord, sofa og hyller deler opp rommet i fleire små rom. Röthle (2013) beskriv; at ofte er det mengda av tilbodet med småleikar som kan vere overveldande og gjere det vanskeleg for små barn å behalde oversikta. Eit avgrensa utval som er sortert til dømes i kasser eller korgar i barnehøgde kan hjelpe barn å samle seg rundt leiken, innhaldet i kassene kan skiftast ut med jamne mellomrom for å få variasjon (Röthle, 2013). Utvalet av leikemateriale skal inspirere og freiste barna til å utforske og prøve ut nye moglegheiter med leiken. Sjølv om utstyret er tilpassa barnas føresetnader, må det samtidig appellere til ein viss dristigheit, utan at det går ut over sikkerheita til barna (Röthle, 2013). I valet av leikar og utstyr må ein ta hensyn til to faktorar, sikkerheit og utfordring. Målet er ikkje å lage eit miljø som er så sikkert som mogleg, men å lage eit miljø som er sikkert nok til at barna ikkje får varige mén når dei utforskar og prøvar ut nye moglegheiter (Röthle, 2013). I likskap med variasjon treng ei innreiing å vere fleksibel. Innreiinga må kunne forandrast for å unngå at ein vert bunden til ei løysing som er praktisk og nyttig, men som hindrar vidare eksperimentering (Röthle, 2013). Röthle (2013) samanliknar rommet og barnas verden som ei scene der barna kan finne kulissa og rekvisittar til sin leik. Leiken innebere at tinga må kunne nyttast på nye og ukontroversielle måtar. For eit barn kan ein stol vere mykje meir enn berre ein stol, dette kallast affordance. Affordance er knytt til det pedagogiske miljøet og omhandlar kva eit miljø kan tilby og kva miljøet oppmodar til av ulike handlingar og aktivitetar (Wolf, 2014).

3.0 Metode

I boka til Olav Dalland (2017) om «*Metode og oppgaveskriving*» stiller han spørsmålet «Kva er metode?». Dalland (2017, s.51) referera til sosiologen Vilhelm Aubert (1985) som vert brukt i samanhengar der ein vil ha svar på dette spørsmålet. Han definera metode som ein framgangsmåte til å løyse problema og kome fram til ny kunnskap. Eit kva som helst middel som tenar dette formålet, høyrer med i arsenalet av metodar (Dalland, 2017). Metode er altso verktøyet vårt i møte med noko som vi vil undersøke, den hjelpe oss til å samle inn dataen vi treng til undersøkinga vår

(Dalland, 2017). Innanfor metode er det to retningar, kvalitativ og kvantitativ. Ein kvalitativ metode innhentar data i ord, som meiningar og opplevingar som ikkje lar seg talfeste eller måle (Dalland, 2017). Ein kvantitativ metode gir data i form av målbare einingar, som ein kan bruke i regneoperasjonar der ein skal talfeste eller måle undersøkinga (Dalland, 2017). Grunngevinga for å velje den riktige metoden er at ein meina akkurat den metoden eignar seg best til å belyse problemstillinga ein har på best mogleg måte (Dalland, 2017).

3.1 Val av metode

I oppgåva mi, «*korleis innbyr rommet til leik for toddlerane*», vil eg bruke metodetriangulering for å hente inn empirien til oppgåva. Eg vil bruke observasjon og intervju, dette er dei kvalitative metodane, eg ser på som dei mest ideelle og som kan praktisk gjennomførast. Oppgåva skal eg gjennomføre medan eg er 4 veker i praksis på ei småbarnsavdeling. Eg byrja med eit avdelingsmøte i veke 1 der alle på avdelinga fekk informasjon om kva, korleis og når tid eg skal gjennomføre oppgåva, og kva eg vil dei skal bidra med. Eg skal bruke veke 1 og 2 til å observere korleis det fysiske miljøet er på leikerommet, som er utgangspunktet for oppgåva. Desse observasjonane vil danne grunnlaget for kva endringar eg vil gjere til veke 3 og 4 i praksis. Eg vil lage til den nye innreiinga søndag i veke 2, denne innreiinga vil stå frå måndag i veke 3 til onsdag i veke 4. Barna har tilgang til dette rommet i 8 dagar, eg skal observere barnas leik alle desse dagane. Kor mykje rommet vert brukt vil variere frå dag til dag. Med den kvalitative metoden vil eg gå i djupna og i direktekontakt med feltet eg skal undersøke (Dalland, 2017). Eg vil få fram det særreigne og eg-du-forholdet til dei involverte som i undersøkinga er ni toddlerane (Dalland, 2017). For at eg skal kunne observere toddlerane må eg vere tett på dei og skape ein trygg arena der vi skapar eit tillitsband, slik at barna vil dele sine opplevingar som leiken byr på. Samtidig må eg sette meg tilbake og få litt avstand slik at eg kan observere heilheita, for det er relasjonane og samspelet mellom individane i leikesituasjonar eg er ute etter. I etterkant skal eg intervjuje pedagogisk leiar om korleis ho opplevde desse åtte dagane.

3.2 Gjennomføring av intervju

Eg har valt å gjennomføre eit ope intervju med pedagogisk leiar (informanten). Dette fordi eg er ute etter to føresetnadar med intervjuet – kva informanten seier og korleis informanten fortolkar og legge sine meiningar i observasjonane (Dag I. Jacobsen, 2013). Til intervjuet laga eg ein intervjuguide (vedlegg 2) som ho fekk utdelt på forhand for å kunne forberede seg til intervjuet. Eg trur ved at informanten får utdelt intervjuguiden på forhand og kan forberede seg, vil svara verte meir fyldige og informanten kan reflektere grundigare over sine observasjonar. Eg valde å bruke sofaen og leikerommet som intervjulokale for å få ei heilheit mellom observasjon og intervjuet. Feilkjelder

knytt til intervjuet kan vere korleis informanten tolkar spørsmåla, korleis eg tolkar svara til informanten og haldningane som eg og informanten har til temaet.

Pilotstudie

Ved å gjennomføre ein pilotstudie av intervjuet, finn eg ut om problemstillinga mi vert svart på, om spørsmåla eg stiller er gode, forståelege og oversiktlege. I etterkant av tilbakemeldingane kunne eg justere intervjuguiden min for å få eit betre resultat til eg skal gjennomføre hovudintervjuet. Eg brukte ein nyutdanna barnehagelærer som har relevant kunnskap, til å testa ut intervjuet mitt og dermed kunne svare og kritisk vurdere spørsmåla.

3.3 Gjennomføring av observasjon

Observasjonane som skulle vere grunnlaget for endringane var ustrukturerte observasjonar som var tilfeldige og uformelle (G. Løkken & F. Søbstad, 2013). Eg skulle finne ut korleis leikerommet innbydde til lek, dermed kunne eg ikkje planlegge kva resultatet kunne vere. Eg brukte metoden feltundersøking – deltakande observatør, både til førebuinga og dei åtte dagane med observasjon, fordi eg ville at observasjonane skulle skje i naturlege omgjevnadar (Løkken & Søbstad, 2013). Dei to vekene med førebuing var eg meir aktivt deltakande i leiken med barna og fekk sjå korleis dei brukte leikerommet. Når eg skulle observere endringane veksle eg mellom å vere aktiv deltakande og passiv deltakande for å få eit heilheits inntrykk av rommet. Desse opplevingane brukte eg til å lage mine egne tolkingar for korleis rommet innbydde til lek for barna og korleis dei utnytta rommet. For å dokumentere brukte eg feltnotatar, praksisforteljingar og loggbok til å samle mine observasjonar og tolkingar av oppfatningane mine av korleis barna brukte rommet. Undervegs kommuniserte eg med dei tilsette og særleg tidlegvaktene om korleis dei opplevde endringane og barna.

3.4 Ethiske vurderingar

Allereie når eg valte tema og problemstilling såg eg for meg det ferdige resultatet og korleis eg skulle gjennomføre oppgåva. Dalland (2017) poengtera at vi bør stille oss spørsmålet om kven som har nytte av den nye kunnskapen som eg ynskjer å framstille, og om vi kan bidra med noko tilbake til dei menneska som er involverte i oppgåva. Alle som jobbar med barn enten i barnehagen eller innan skule har nytte av denne kunnskapen og teorien som vert presenter i oppgåva rundt det fysiske leike- og læringsmiljøet. Noko av det eg kan bidra med tilbake til personalet på avdelinga og i barnehagen, er bevisstgjeringsa dei får over eigen praksis med rommet som den tredje pedagog og refleksjonane

dei gjer seg rundt endringane. Kanskje nokon av dei endringane som eg gjor, som var positive, vil dei ta med seg vidare, eller noko av det som ikkje fungerte har dei reflektert over og med moderasjonar så kan dei fungere likevell. Alle som er involverte i oppgåva har rettigheter som dei gjerne ikkje er klar over. Eg brukte difor eit avdelingsmøte til å informerte personalet på avdelinga om korleis eg tenkte å gjennomføre observasjonane, og om eg kunne bruke deiras refleksjonar i arbeidet. Eg gjekk gjennom informasjonsbrevet på møte og informerte om retten til å trekke seg, anonymisering og korleis dataen vert handtert (sjå vedlegg 1 for meir utfyllande informasjon).

Det eg konkret endra på, var sofaen som eg ville skulle vere meir enn berre ein sofa. Eg laga ein tunell bak sofaryggen som skulle ha plass til både vaksne og barn. Eg halverte leike mengda, og fokuserte på å ta vekk små konkrete leikar. Tok vekk eitt bord og fire stolar for å lage meir plass. Så tilførte eg ei bokhylle med åtte rom, som eg la ned på golvet med puter.

3.5 Val av informant

Informanten eg har valt, er ikkje tilfeldig, den er valt på bakgrunn av observasjonane eg skal gjennomføre og kva data eg ynskjer å skaffe ved hjelp av intervjuet. Informanten er pedagogisk leiar på avdelinga som eg brukar til oppgåva. Informanten har fleire års erfaring med toddlerna og kunnskap om korleis det fysiske leikemiljøet er på avdelinga før eg gjer endringar. Informanten kan også grunngeve korleis dei har brukt den tredje pedagog i sitt arbeid. Dette gjev eit grunnlag som informanten kan bruke i refleksjonar kring eigne observasjonar.

3.6 Validitet, reliabilitet og feilkjelde

For at metoden skal fylle opp krava om truverdig kunnskap må krava til validiteten og reliabiliteten oppfyllest. Validitet betyr relevans og gyldigheit, det som skal utforskast må ha relevans og gyldig for det problemstillinga som undersøkast (Dalland, 2017). Reliabilitet betyr påliteleg og handlar om at undersøkinga må utførast korrekt og at eventuelle feilkjelder må oppgjævast, då sikrar ein reliabiliteten ved undersøkinga (Dalland, 2017). Ein kan aldri vere sikker på at all dataen ein har samla inn er samla inn på riktig måte, men for at det skal gjerast på best mogleg og vere påliteleg på alle ledd i prosessen følgast nøye (Dalland, 2017). For at lesaren skal få ei heilskapleg forståing som er bygd på påliteleg informasjon, er det viktig å ta med korleis eg samla inn dataen og eventuelle feilkjelder.

4.0 Empiri

To krav som vert stilt til ein empiri er at den må vere gyldig og relevant, og den må vere påliteleg og truverdig (Jacobsen, 2013). Under empirien vil eg kategorisere funna mine som er relevant i forhold til oppgåva i to hovudkategoriar – FØR og ETTER.

4.1 Før

Rommet før endringane

Måten ein omtalar romma i barnehagen er med på å danne forventningar og førestillingar hos barna. Avdelinga vart beskriven med orda kjøkken, stove, soverom, bad og garderober. Informanten trekkjer fram at ordet «stove» ikkje innbyr til leik og fantasi, men arbeidde difor bevisst med å endre stova til leikerom. Observasjonane av leiken på den tida var roleg leik, lite tumle og boltre leik, ingen rolleleik og brukte fantasien sin lite. Barna hadde veldig mykje leikar tilgjengelig som gjorde at dei ikkje hadde oversikt over kva leikar som var på avdelinga. Ho tykte at dette medførte at barna leikar med dei same leikane om att og om att utan å utvikle leikerepertoaret og leikekompetansen sin. No har rommet fått meir fargar, fleire leikesoner og mengda med leikar er halvert. Ho var opptatt av at dette skulle vere eit leikerom med heilheit og gjennomtenkt organisering av møblar og leikesoner i forhold til kvarandre.





Intervjuet – grunngeving for miljøet

I intervjuet ville eg få fram bakgrunnen for innreiinga av rommet. Gjennom prosjektarbeid knytt til det fysiske leikemiljøet byrja dei å tenke nytt og tenke nye løysingar for leikerommet. Dei opplevde at rommet sitt potensiale ikkje kom fram. Kuben var plassert i ein nisje i vegg der det vart tomrom på sidene og barna brukte kubene lite. Barn likar rom som er små og skjerma og kjensla av å ha det trygt og godt. Eit tiltak dei gjorde for å utnytte eigenskapane til denne nisja var å henge eit teppe ned frå taket for å senke takhøgda. Ved å legge inn madrassar og puter kan rommet innby til rolleleik og lesing av bøker der dei vaksne kan vere deltakande. Bøkene er strategisk plassert slik at det er det fyrste barna går forbi når dei entrar rommet, dette for å gjere dei synlege og tilgjengelege. Sofaen, kubene og «telte» er alle områder som kan innby til aktivt bruk av bøker og samtaler med barna. Sofaen var blikkfaget i rommet og denne ville dei skjerme og dempe slik at det ikkje dominerte rommet. Kuben kan bidra til boltreleik og rolleleik, i tillegg til lesing av bøker. Leikekjøkkenet med bord og stolar vart tilført farge og fylt opp med kjøkkenutstyr og mat. Spegelen og utkleddingskleda var meint å høyre til kvarande, men etter observasjonar fant personalet ut at barna ikkje kledde seg ut framfor spegelen, men brukte den til å spegle seg sjølv. Difor er dei to separate. Kommoden har bileter på alle skuffene som fortel kva som er og skal vere oppi kvar skuff. Barna kan finne og hente det dei vil, til dømes dokker og dokkeklede, bilar, figurar, klossar, sko, vesker, hattar, tepper og dyr. Samtidig vere med å rydde og lære å sortere leikane etter art. Kvart år startar dei med ny barnegruppe, og dei nye barna trengje å ha trygge og rolege rammer rundt seg. Informanten meiner at barnehagen har ein fordel ved at dei har ein gym sal som inviterer til fysisk aktivitet, og ein plass der barna kan få ut energi. Inne på avdelinga vert det lagt til rette for at det skal vere den rolige leiken og skape rom som roar ned fordi dei har moglegheita til å gå i gym salen viss dei skal få ut litt energi.

Mine observasjonar

Det eg observerte var at sofaen vart sett og brukt som ein ordinær sofa der dei vaksne innbydde til roleg leik og lesing av bøker. Nokre av barna likte å stå oppi og putte leikar bak sofaen. Tumbleik i sofaen vart akseptert av nokre vaksne, medan andre aksepterte det ikkje. Leikekjøkkenet med tilhøyrande utstyr, mat, bord og stolar tok mykje plass, opplevde eg som trangt og romfrekt. Sjølv om det var mykje rolleleik i leikekjøkkenet og turtaking med gi-og-ta- øving, opplevde eg det som for lite organisert og barna tømde ut kassene for å finne det dei leita etter. I skjenken med alle skuffene var det plass til masse småleikar – dokker og dokkelede, småbilar, figurar, sko, vesker, hattar, tepper og skuffene var merkte med bilete av kva som skulle vere oppi. Eg observerte at barna tok ut heile skuffer og satt på matta framfor skjenken ilag med aktive vaksne og leika. Ofte brukte dei vaksne seg sjølv som ein igangsetjar ved å ta fram leikar og inviterte barna inn leiken. Rommet er organisert slik at ein har oversikt over heile rommet i vaksen høgde. Det gjor til at ein kunne vere ein vaksen der inne med barna og likevell ha oversikt.

4.2 Etter

Rommet etter endringane

Ut i frå desse observasjonane ville eg gje sofaen ein ny funksjon. Eg tok av beina og flytta den ut i rommet slik at den vart lågare og ein kunne gå 360 grader rundt den. Eg la matter på framsida og bak seteryggen, for sikkerheita slik at barna landar mjukt. Bak 3-setaren hang eg opp fløyel ned frå taket og festa det i vegg og i sofaen, slik at det vart ein tunell. Inni tunellen la eg to mjuke madrassar slik at det skulle vere mjukt å sitte eller gå. Tunellen skulle også vere stor nok til at vaksne kan sitte der inne ilag med barna. Eg tok vekk leikekjøkkenet med tilhøyrande utstyr, for å få meir golv plass å bevege seg på, samtidig som eg ville ta vekk definerte småleikar. Eg tok vekk skjenken og halverte leike mengda og dei leikane som var igjen var treklossar, dyr, ballar, store leikar som traktor med hengar, dukkevogner, bussar, gyngest, utkledningskle. Eg tilførte rommet eit nytt element, ei bokhylle med åtte rom som eg la ned på golvet, og med ei pute i kvart av romma. Denne var det einaste nye elementet som barna ikkje var kjende med.



Intervjuet – erfaringane og refleksjonane til pedagogisk leiar

I intervjuet var eg interessert i kva endringar informanten har sett i løpet av dei åtte dagane vi hadde den nye innreiinga. Ho påpeika at boltre leiken kom mykje tydelegare fram med tunellen og sofaen. Bokhylla bidrog til mykje tumle- og samspelsleik mellom eitt-og toåringane. Toåringane tok med seg dyr, bilar, klossar og bøker opp i bokhylla og satt der å leika ilag og var på eit byrjande stadie på gi-og-ta-leik. Eg observerte ikkje at eittåringane tok med seg leikar oppi hylla, men brukte plassen til å observere, åleineleik og i samspel med andre barn. Når det vart mørkt ut og det vart gjenskin i glassdørene observerte eg spesielt eittåringane spegle seg sjølv, både i glassdørene og i speglane. Det informanten reflekterte over i den nye innreiinga var at ho ikkje tykte bøkene vart like mykje brukt som før, dei var plassert bak i eit hjørne og forsvann. Det informanten observerte då eg hadde fjerna ein del leikar var at i starten leita barna etter leikane dei vanlegvis nytta seg av, og at dei første dagane med endring opplevde ho barna litt usikre. Informanten la merke til at rolleleiken forsvann, men det kom fram andre leiketypar som ein ikkje hadde sett før, til dømes tumleleiken og boltreleiken. No var det desse leiketypane som dominerte kvardagen til borna, det kom klart til syne i den nye innreiinga. Eg stilte eit oppfølgingsspørsmål til kvifor ho trur rolleleiken forsvann. Informanten undrar om det kan vere ein konsekvens av at nokre leiker blei fjerna frå avdelinga, og spesielt dei leikane som inviterer til rolleleik. Vidare tala informanten om korleis varigheita av

endringane kunne spele ei rolle. Ho undra seg over korleis barna hadde reagert dersom endringane hadde eksistert over ein lenger periode. Ville då rolle-leiken kome tilbake? Informanten reflekterte over korleis barn sin kompetanse knytt til lek kan påverke utforsking og etablering av ny lek. Ho tek meg tilbake til hennar eiga barndom då dei hadde få leikar å halde seg til, og måtte nytte seg av fantasien i mykje større grad. Dei måtte vidareutvikla leiken frå det vesle ein hadde. Ho undrar seg om fantasien til samtidas barn, som har eit stort utval av leikar, utviklar seg annleis enn barn på 70-80-90 talet som hadde eit mindre utval av leikar og som måtte nytte fantasien mykje meir. Informanten trur leiken til barna i større grad kunne etablert seg i barnegruppa dersom endringane hadde vara over ein lenger tidsperiode. Då hadde kanskje barna fått betre tid til å utforske det nye miljøet på avdelinga, og på den måten hadde det vore større moglegheit for at rolle-leiken kom tilbake.

Mine observasjonar

Sofaen og tunellen var eit stort element som var plassert midt i rommet. Målet med sofaen var at den ikkje skulle vere ein heilt vanleg sofa, men få ein ny funksjon. Ved å ta av beina på sofaen fekk den ein heilt ny funksjon, spesielt for eittåringane ved at dei kom seg opp i sofaen på eiga hand. Putene som låg ned i hylla observerte eg barna plukka utav og la i sofaen dei første dagane. Dei vaksne let putene ligge i sofaen ved rydding i staden for å legge dei tilbake i hylla. I tunellen sprang dei fram og tilbake, dei nytta sofaen som dei ville og kunne klyve over ryggen på den. Sofaen vart brukt til mykje tumleleik og gøyemeik. Gjennom tumleleiken kom det fram meir samspel mellom barna utan at det var rolleleik. Ein av observasjonane mine var fire to-åringar som hoppa i sofaen, dei ser på kvarandre, hoppar ned på golvet, reiser seg opp igjen og gjentar. Den kollektive latteren fylte rommet med ei felles forståing av at no gjer vi noko saman. Ei utfordring i denne type innreiing er at boltreleiken kan bikke over til herjing, for dei barna som trengte trygge føreseielege rammer med tydelege køyrereglar, fekk dei eit heilt eldorado å boltre seg på og klarte ikkje å hente seg inn igjen og roe ned. Dei barna som har utfordringar med sjølvregulering av kjensler kan verte over ivrige og gje utspring i impulsive handlingar som fysisk åtferd, som ein temperaturmålar. Når tempoet går opp klara dei ikkje å modulere seg tilbake. Om ein skal fremje tumleleiken eller boltreleiken så er det viktig at ein er nok vaksne i nærleiken som kan rettleie leiken med reglar på kva som er lov og ikkje lov, for å regulere dei på den måten.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg ilag med mine observasjonar og refleksjonar drøfte empirien og teorien opp mot kvarandre.

5.1 Toddlerkulturen

På ei småbarns avdeling med ni toddlera som «stabbar og går» skjer det mykje utvikling på kort tid. Her er det barn som har eit verbalt språk med fleire ord i setningane og barn som har få ord, men som brukar kroppen sin til å formidle hensiktane sine. Kulturen som har etablert seg her på avdelinga mellom toddlerane føler eg viser seg mykje gjennom rolleleik, aleineleik, konstruksjonsleik og titt-tei-leik. Rolleleiken har hatt ein kjempe utvikling, der dei har gått frå parallelleiken til å gå inn i eit samspel og har ein rolleleik til dømes i leikekjøkkenet. Utan å forklare med ord korleis dei leikar vert det til middagar i leikekjøkkenet, trilleturar med dukkevogner og titt-tei-leik mellom putene i kuben. Sett i lyset av korleis Løkken (2004) forklarar toddlerkultur som den daglege sosiale omgangen mellom toddlerane der dei forstår kvarandre sine hensikter og meiningar i felles leik, har dei ein godt etablert toddlerkultur på avdelinga. Alle har ei felles forståing for korleis leiken skal gjennomførast og korleis den vert til. Dag Øystein Nome (2017) skreiv ei doktorgradsavhandling der han tok for seg to småbarnsavdelingar og såg på korleis barnas relasjonar til ting verkar inn på deiras moglegheit til deltaking og sosial posisjonering i barnegruppa. I resultatane sine legde han fram blant anna korleis barna brukar ting som ein inngangsbillett til å bli med i ein etablert leik og korleis ting skapar nye måtar å bevege seg på. I observasjonane mine før eg gjorde endringar såg eg korleis barna brukte desse to metodane rundt små konkrete leikar. Til dømes er to gutar begge 2 år klar med kvar sin traktor, begge hendene er plassert på taket, rumpa i været og spring med traktorane over golvet. Dei ser på kvarandre, ler i kor og køyre fram og tilbake, ingen seie noko, dei berre ler. Eit anna døme er ei jente på 1,5 som sitt med ein vaksen og leikar med dyra. Den vaksne bevegar dyra i ein rytmisk rørsle samstundes som ho lagar lydane til dyra og jenta prøvar å etterlikne lydane. Jente 2 år kjem bort og løftar opp hesten og seier «iihaa». Jente 1,5 gjentek «iihaa» og inviterer dermed jente 2 år inn i leiken. Begge desse to døma viser det Løkken seier om korleis toddlerkulturen i barnegruppa har etablert seg og korleis barna forstår den, samstundes ser vi at Nome sine funn støttar observasjonane mine og kan forankrast i Merleau-Pontys fenomenologi at kommunikasjonen mellom toddlerane er meningsfylt og intensjonal. Gjennom observasjonane mine med denne barnegruppa sakna eg meir tumble- og boltreleik, den er ikkje vekke, men eg tykkjer den er lite tilstades inne på leikerommet. Rolleleiken, aleineleik, konstruksjonsleik og titt-tei-leik er dei leiketypene eg tykkjer er dei mest fram tredande og dei som det vert lagt mest til rette for på leikeromme. Difor ville eg tilpasse endringane i rommet for å få fram tumble- og boltreleiken endå tydelegare og sjå korleis dette påverkar dei andre leiketypene og toddlerkulturen. Dette gjorde eg ved å ta vekk omlag alle små konkrete leikar og fokuserte på større leikar og meir plass rundt møblane, det resulterte i at rolleleiken forsvann den tida eg gjennomførte endringane. Dette skjedde ved at eg tok vekk dei leikane som barna brukte mest til rolleleiken som små konkrete leikar og leikekjøkkenet med utstyr og mat. Målet med å ta

vekk desse leikane var eigentleg for å halvere leikemengda og få meir plass i rommet. Men om rolleleiken hadde kome tilbake om vi hadde holt på over ein lenger tidsperiode? Det trur eg den hadde, fordi barna hadde fått moglegheita til å vidareutvikla den leiken som oppstod ved endringane. I denne oppgåva fokuserte eg berre på eitt rom. Ei feilkjelde her kan vere tidsrommet på endringane. 1,5 veke er ikkje lang tid for barn å tilpasse seg endringar, leiketypene som kom fram i innreiinga kan ha vorte framkalla fordi barna tykte det var spennande og nytt. Over ein lenger tidsperiode ville ein kanskje fått fram andre leiketypar, og barn ville ha tilpassa seg rommet annleis. Hadde det vore hensiktsmessig å endra rommet fleire gonger for å få fram meir varierte leiketypar?

5.2 Rom for leik

«Å skape rom som roar ned er viktig fordi at vi har moglegheita til å gå i gymsalen viss vi skal få ut litt energi» var eit av argumenta til informanten for korleis leikerommet var innreia. Det viste igjen i leiketypene – rolleleik, konstruksjonsleik, aleineleik og samspelet som prega leikerommet og korleis dei vaksne responderte på barnas leik. Eg undra meg på om det er eit argument nok til å tone ned tumleleiken og den sosiale leiken som er typisk for toddlerane? Tilbake til Musatti og Panni (1981 i Løkken 2004) som forska på leikerutinar rundt store gjenstandar og leikerutinar med toddlerkroppen i sentrum, såg dei kor viktig slik leik er for barna si sosiale tilpassing og samspelet som er limet i gruppa. Eg meiner ikkje at barna som eg observerte ikkje fekk bruke tumleleiken og aktiv kroppsleik inne, men eg observerte at den vart fort tona ned og avbroten av dei vaksne i staden for at dei såg potensiale i den og eigenverdien den har. Eg trur at med meir tid og klårare køyrereglar så kunne denne innreiinga som eg laga til fungert på avdeling, og den aktive kroppsleiken ville fått ein større plass i toddlerane sin kvardag. Röthle (2013) seier at valet av leikar og utstyr skal ta utgangspunkt i sikkerheit og utfordring. Der ho påpeikar at målet med det fysiske miljøet er ikkje å lage det så sikkert som mogleg, men sikkert nok til at barna kan utforske og prøve nye moglegheiter utan å få varige mén. Det er nettopp her eg trur det er mange som ikkje tørr å prøve ut alternative innreiingar eller å fremje tumle og boltreleiken, fordi dei tenke at det er ikkje sikkert nok eller at det vil bikke over til herjing. Utan å ha forska på dette meir grundig, men kunn kan basere meg på mine erfaringar frå praksis i forskjellige barnehagar og aldersgrupper, trur eg at mykje av dette kjem frå haldningane til dei vaksne og mangelen på kunnskap om barn og innandørs lekemiljø. For dei barnehagane som har ein gymsal å gå til, kan dei argumentere med dette. Men kor mykje i løpet av veka brukar dei gymsalen? I løpet av vinterhalvåret når det vert vanskelegare for barna å røre seg ute fordi dei har alt for mykje kle på seg, vert inne miljøet meir tilrettelagt for tumle og boltreleiken då, enn resten av året? Engesæter (2015) dreg fram at bruken av rommet som den tredje pedagog kan utgjere ein

mykje større forskjell for barnas pedagogiske tilbod gjennom året, viss det vert brukt meir aktivt i den didaktiske planlegginga.

Når ein bøyer seg ned til barnehøgd, korleis ser eigentleg rommet ut frå eit barns perspektiv? Eg hadde ikkje tenkt over at barna ser rommet frå ein anna synsvinkel enn høge vaksne, før eg las artikkelen til Engesæter (2015) *Rom for små barn* der ho trekke fram at barn og vaksne har to heilt forskjellige heilskapsbileter av rommet. Dei vaksne som planlegge og innreiar rommet med møblar og leikar har eit system og ein plan for korleis og kvifor det skal vere. Eg hadde vertfall det når eg laga til sofaen og bokhylla i forhold til kuben og teltet, men eg tenkte ikkje på korleis det såg ut frå barnas perspektiv. Innreiinga på eit leikerom må vere fleksibel og kunne forandrast slik at ein ikkje vert bunden til praktiske og nyttige løysingar som hindrar barnas eksperimentering og utforsking. Röthle (2013) samanliknar rommet og barnas verden som ei scene der barna kan finne rekvisittar og kulissar som kan anvendast på nye og ukontroversielle måtar. I teorien trekte eg fram dette som affordance, barn ser utallige moglegheiter ved møblar og leikar, enn det vaksne gjer. Ein stol for ein vaksen appellera til å sitte på, men for eit barn kan den brukast til å klatre på, krype under, vere ein båt eller ein buss. Det var akkurat dette eg ville få fram med sofaen. Eg ville endre synet på sofaen frå å vere ein sitte plass til å vere både ein sitte plass og ein plass som kunne innby til spennande relasjonar mellom barn – barn og barn – vaksne. Dei fire to-åringane som hoppar i sofaen og fylte rommet med ein latter som var så genuint til stade, opplevde sofaen på ein heilt ny måte og sofaen fekk nok ein ny betydning for deiras samspel. Det er som Röthle (2017) seier at når barn har ein interaktivt samspel rundt noko så er det ikkje nødvendigvis knytt til det fysiske eller det materielle, men opplevinga av å gjere noko saman står sterkast. Det same opplevde eg med bokhylla som låg nede, den skapte situasjonar for barna der dei fekk utvikle samspelet, gi-og-ta-øving og bruke fantasien sin. Her igjen kjem leikerutinar rundt store gjenstandar inn igjen. Det er berre fantasien som sette grense for kva ein kan gjere med gjenstandane i rommet. Eg trur leikerommet har mykje meir potensiale enn kva det får fram no, både slik det var i utgangspunktet og slik det vart med endringane. Personalet tek hensyn til rommet og materialtilgangen når dei planlegge, men eg trur at viss ein klarar å tenke utanfor boksen og sjå på eigenskapane som rommet byr på, kan rommet bidra til ein høgare kvalitet på det pedagogiske tilbodet til barna. For å heve kvaliteten på det pedagogiske tilbodet som dei tilsette kan gi må dei kunne sjå og forstå korleis leiken kjem til uttrykk. Personalet si forståing for leiken og haldningane deiras påverkar leiken i rommet, for å bevisstgjere det trengs det eit kollektivt læringsarbeid i personalgruppa. Röthle (2013) brukar observasjon som ein metode for å øve på å beskrive og sjå etter kva er det som skjer her akkurat i dette augeblikke. Observasjonane må følgast opp og diskutert med fagleg forankring for å auke den faglege forståinga av leiken. Eg opplevde dei tilsette som meir passive vaksne i den nye innreiinga fordi det vart eit større fokus på å halde

oversikt, som sjølvstøtt er viktig, men det kom på kostnad av den deltakande vaksne. Før kunne det vere ein vaksen der inne i leik med fleire barn og likevell ha oversikta i rommet. Med tunellen og sofaen der barna kunne gøyme seg vekk, vart dette ei utfordring og ein vart avhengig av å sitte på ein av endane av sofaen for å ha oversikta, likevell vart det dødvinklar der barna kunne vere som ein ikkje såg. Eg opplevde at personalet på avdelinga var positive til endringane fordi vi hadde hatt eit avdelingsmøte i forkant der dei fekk informasjon om oppgåva. Men for nokre vart nok deiras haldningar til tumle og boltre leik i sofaen og tunellen sett på prøve, som førte til at ein ikkje klarar å slappe av og sette seg ned i leiken. Tunellen var laga stor nok til at vaksne kunne vere med barna inn i den og ilag med barna kunne ha fått fine samtalar og samspel. Dette observerte eg ikkje vart nytta og grunnen til det trur eg ligg i prioriteringane til dei vaksne i forhold til praktiske gjeremål og rutinar kontra å bruke tid til å sette seg ned i leiken med barna og studere kva er det som skjer her. Men ein kan ikkje få å pose og sekk, for ein kvardag i barnehagen er travel og det er mykje som skal skje, så vil ein ha ei varig endring må ein prioritere annleis.

Når det skjer ei endring i kvardagen til barna er det nokon barn som handtera endringane fort og andre må tilpasse seg dei etter kvart. Dei som hadde opparbeida seg god leikekompetanse fant andre alternativ til leiken. Leikematen var tatt vekk, men då brukte dei til dømes klossar som mat til dyra. Dei som ikkje hadde utvikla leikekompetansen var meir usikre og meir passive. Det informanten tykte kom tydeleg fram var kor godt ein kunne skilje dei som hadde opparbeida seg god leikekompetanse og kven som treng meir tid eller hjelp. Dette er viktig informasjon som ein kan jobbe vidare med inn mot foreldresamtale og kartlegging, fordi det var veldig synleg for kven som tok dette veldig lett og kven som strevde. Sett i lyset av forklaringa til Wolf (2014) at leikekompetansen kan kome til syne gjennom korleis barna førestille seg at noko kan bli til noko anna og korleis dei evnar å skape eigne leikeverdenar, kom til syne i to observasjonar eg gjor i praksis.

Ei jente på 2 år har leika at ho skal på piknik med finsko, tursekk og mat frå leikekjøkkenet. Den dagen ho kom om morgonen til den nye innreiinga var all maten og leikekjøkkenet tatt vekk. Dette stoppa ho ikkje frå å reise på piknik. Ho tok på seg finskoa, tursekken og fant klossar som ho kunne bruke som mat og reiste på piknik.

Ei jente på 3 år brukar om morgonen å kle opp dokka til ein trilletur i dokkevogna, men den morgonen alt var endra var det berre ei dokke til dokkevognene og den var opptatt. Jenta fant ikkje eit anna alternativ som dokke. Ho gjekk å vandra frå leike til leike utan å slå seg til ro.

Observasjonen av jenta på 2 år som evna å bruke fantasien til å forstå at klossane kan brukast til meir enn konstruksjonsleik, har utvikla leikekompetansen sin til å skjønne at «det eg leikar no er fantasi» og late som at ho har med seg mat på tur. Ho evnar å sjå alternativa og utvikle leiken sin. Jenta på 3 år klarte ikkje å tilpasse seg endringane så godt. Når dei kjente og kjære leikane som pleiar å vere der ikkje er der lenger, leitar ho etter det som er vekke. Jenta vandrar frå leike til leike utan å finne roen til å sette seg ned i leik. Når ein legg til rette rommet som tredje pedagog til å stimulere leikekompetanse til barna er det viktig å ta utgangspunkt i barnas modning og kva leikekompetanse dei har. Ilag med modning og leikekompetanse er tilgjengelegheit og plassering av leikar og leikesoner viktige faktorar å ta hensyn til. Det var ikkje berre barna som strevar med tilpassing av nye endringar, men dei vaksne frå andre avdelingar som hadde tidlegvakter hadde ikkje fått same informasjon og kjende ikkje til bakgrunnen for den nye innreiinga. Dei streva med å finne roen og sette seg ned i leiken med barna og vandra mykje for å halde oversikta, dei tilsette som hørte til avdelinga som hadde fått informasjon på forhand fant roen i leiken og såg moglegheit ved å sitte der ein såg. Informasjon er viktig for ein felles forståing av oppgåva og det viste igjen på stressnivået og usikkerheita mellom dei vaksne som hadde fått informasjon og dei som ikkje var informert i forkant. Skulle eg ha endra på noko så hadde det vore å informert dei andre avdelingane på lik linje om oppgåva, fordi om morgonen er alle tre avdelingane samla og tidlegvaktene rullerte frå avdeling til avdeling. Kanskje ville dei vaksne som vart stressa og urolege, hatt ei annleis oppleving desse åtte dagane viss alle hadde fått same informasjon og køyrereglane var tydlegare for kva eg ville oppnå med denne innreiinga, men det veit eg ikkje. Når ein skal gjere endringar i rommet som tredje pedagog så må personalet inkluderast og informerast. Det er ikkje sikkert dei er einige, men ein må ha dei med seg for å prøve ut og gjere seg erfaringar.

6.0 Avslutning

Då eg starta denne bacheloren ville eg finne ut korleis rommet innbyr til leik for toddlerane. Eg hadde ei hypotese om at uansett korleis ein innreiar eit rom så ville ein sjå alle leiketypar, men i ulik grad. Ut i frå all teorien eg har lese og fire veker med observasjonar i praksis har eg fått ei ny forståing for korleis rommet verkar inn på leiken til barna. Måten toddlerane brukar kroppen sin til å formidle hensiktane sine og korleis dei forstår kvarande og meininga i felles leik, er verkeleg ein eigenverdi ved den sosiale omgangen i toddlerkulturen. Ut i frå endringane eg gjorde, observasjonane mine i forkant og intervjuet med pedagogisk leiar på avdelinga meina eg at eg har klart å svare på problemstillinga mi «korleis innbyr rommet til leik for toddlerane?».

Sidan eg tykte at tumle- og boltreleiken var lite synleg, ville eg få fram denne leiken endå tydlegare og sjå korleis dette påverkar dei andre leiketypene og toddlerkulturen. Ved å bruke sofaen, lage til ein tunell og få meir golv plass klarte eg nettopp dette. Det eg ikkje hadde rekna med som ein alternativ konsekvens var at rolleleiken skulle forsvinne i perioden eg hadde endringane. Å skape ei innreiing som er fleksibel og bidreg til eksperimentering og utforsking er viktig både for utvikling av leikekompetansen til barna og for å få aktive vaksne med i leiken. Ved å auke personalet si forståing for leiken og haldningane deiras må dette løftast opp, diskutert og utviklast slik at dei vert bevisste i korleis dei kan bidra inn i leiken. Det kan auke kvaliteten på det pedagogiske tilbodet til barna ved å bruke innreiinga aktivt i den didaktiske planlegginga. Det som kom veldig godt fram i denne oppgåva var korleis barna hadde utvikla leikekompetansen sin. Dei som hadde utvikla høg leikekompetanse fant andre alternativ og løysingar i den nye innreiinga, medan dei som ikkje hadde utvikla så høg leikekompetanse streva med å finne alternativ og vandra frå leik til leik. Når eg no studera toddlerane og leiken som er på avdelinga har eg ei heilt ny forståing og kunnskap om korleis leiken deiras vert til og at kommunikasjonen deiras er meningsfull og intensjonal.

Så korleis rommet er innreia og kva leikar som er tilgjengelege for barna har betydning for kva leik rommet innbyr til. Med kunnskap om toddlaren, toddlerkultur, leikerutinar og korleis rommet ser ut frå barnets perspektiv, kan ein lage eit leikerom som er skreddarsydd for toddlaren.

Referanseliste

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS

Engesæter, M. (2015). *Rom for små barn*. (s. 57-75). I A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. (2.utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehage. Innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.

Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger*. (Doktorgradsavhandling, Nordisk Barnehageforskning). Universitetet i Agder, Instituttet for pedagogikk. Henta frå URL: <https://doaj.org/article/989bf1cef60d4efa839ebd853457f7ef>

Röthle, M. (2013). *Møtet med de lekende barna*. (s.121-141). I Haugen, S., Løkken, G. & Röthle, M. (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. 2.utgåve. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41 2008-2009). Henta frå URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>



Deltaking i bachelor

«Korleis kan rommet innby til lek for toddlerna?»

Dette er eit informasjonsbrev til deg som deltar i eit forskingsprosjekt kor formålet er å finne ut korleis rommet kan innby til lek for toddlerna. I dette skrivet gir eg deg informasjon om målet for bacheloren og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Formålet for oppgåva mi er å fremje kor viktig romma som barna brukar til lek har å seie for utviklinga av leikekompetansen deiras.

Dette er eit studentarbeid i ei bacheloroppgåve. Problemstillinga på denne oppgåva er dermed «Korleis kan rommet innby til lek for toddlerna?».

Kva inneberer det for deg å delta?

Eg har valt i undersøkinga å bruke kvalitativ metode i form av eit intervju og observasjon. Ved at du vel å delta i prosjektet mitt inneber det at du stiller på eit intervju basert på dei observasjonane du har gjort deg den veka eg gjennomfører prosjektet i praksis. Du vil få utdelt eit skriv med spørsmål i forkant, slik at du kan forberede deg til intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgi noko grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar bacheloren?

Bacheloren skal leverast 7.januar. Etter at sensurfristen 28.01.2020 er gått ut vil alt datamateriale eg har samla inn, bli sletta.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- *Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal* ved Mari Engesæter (tlf: 57676027, e-post: mari.engeseter@hvl.no).

Med vennleg helsing

Inger-Margrethe Ellefsplass Sørland

Vedlegg 2

Intervjuguide

«Korleis kan rommet innby til leik for toddlera?»

- Korleis vil du beskrive toddlerkulturen i denne barnegruppa?
- Korleis tenker du rommet som tredje pedagog kan innby til leik for toddlera?
- Kan du fortelje bakgrunnen for rom innreiinga slik det var før eg gjorde endringar og valet av leikane?
- Kan du beskrive endringane du har sett i leiken, etter at eg gjorde endringar?
 - Var det nokon leiketypar du såg var borte, kvifor trur du desse forsvant?
 - Var det nokon leiketypar du såg no som du ikkje har sett før, kvifor trur du desse kom tydelegare fram no?
- Korleis tenkjer du store og abstrakte leikar kontra små og konkrete leikar påverkar barnas leik?
- På ei småbarnsavdeling, korleis tenkjer du ein kan bruke tredje pedagog til å stimulere leikekompetanse mellom barna?
- Ved at sofaen var dradd ut i rommet og laga til slik at ein kunne gå 360 grader rundt den, korleis tenkjer du denne har påverka toddlerkulturen i barnegruppa?
- Opplevde du nokon endring i vaksenrolla? Kan du utdjupe kva du såg?

Har du ein sluttkommentar?