



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACH301-OST-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	25-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave - Stord		
Flowkode:	203 BACH301 1 OST 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	308
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	10327
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	15
Andre medlemmer i gruppen:	237

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Barns bruk av det fysiske rommet i barnehagen

Children's use of the physical room in the
kindergarten

Malin Hundhammer & Malin Kvandal Nesse

Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Sissel Jeanette Aastvedt Halland

Innlevering: 25. mai. 2023

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært utfordrende og tidkrevende, men likevel spennende og veldig lærerikt. Nå er oppgaven ferdig og vi leverer den med blandede følelser. Glede ved å endelig være ferdig, men det er også litt vemodig å tenke på at tre fine år på barnehagelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet snart er over. I den anledning ønsker vi å takke flere personer. Vi vil først rette en stor takk til vår veileder Sissel Jeanette Aastvedt Haaland. Tusen takk for gode og presise tilbakemeldinger og ikke minst dine støttende ord. Din enorme faglighet rundt temaet har vært til stor inspirasjon og har hjulpet oss mye på veien. Vi vil også takke hverandre for et godt samarbeid, til tross for gjentatte uenigheter blant to sterke personligheter. Vi har ledd, kjeftet, vært oppgitte og glade, men bacheloren er nå skrevet og det er ingen andre vi heller ville ha gjort det med. Ettersom at vi er to personer vil vi rette vår egen personlig takk til våre nærmeste hver for oss.

Først og fremst vil jeg takke samboeren min Tobias for at du er en fantastisk pappa for Ellinor, for at du alltid har noen oppmuntrende ord og for din tålmodighet. Det å skrive bachelor med en nyfødt baby har vært utfordrende. Jeg vil derfor også rette en stor takk til Ellinor sin mormor, farmor og bessen som alltid har stilt opp som barnevakter. Uten dere hadde det ikke vært mulig.
– Malin Kvandal Nesse

Det å skrive bachelor har vært utfordrende på mange forskjellige måter. Jeg vil derfor i den anledning takke mamma, pappa, Silje og Eline for deres tålmodighet og enorme støtte. Takk for at dere alltid har ønsket å lytte, uavhengig om klokken har vært 07.00 om morgenen, vært midt opp i middagen eller nærmere midnatt. Jeg vil også rette en takk til min kjæreste, Christian. Takk for god støtte når jeg har trengt det mest. Selv på veien har du alltid vært en av mine nærmeste støttespillere. – Malin Hundhammer

Til slutt vil vi også gi en stor takk til barna, de foresatte og personalet som lot oss få observere i deres barnehage.

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven har vi rettet fokus mot hvordan tre og fire-åringen bruker det fysiske rommet i barnehagen. Vår problemstilling er «*Hvordan bruker barna det fysiske rommet i barnehagen?*». Dette er et tema som vi synes er spennende, og som vi mener ikke får den oppmerksomheten det trenger. Vår kunnskapsinteresse og vitenskapelige tilknytning er inspirert av Loris Malaguzzi sin filosofi om rommet som den tredje pedagog. Vi er også inspirert av Geir K. Hansen (2012) sin forskning som har gitt oss orienterte bidrag om betydningen av rom og sted i barnehagen. Videre åpner Kristin Wolf (2016) og Margareta Öhman (2016) opp for viktigheten med lek og det å sette av tid og rom. Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem (2016), samt Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2020) har hjulpet oss å belyse voksenrollens betydning i møte med små barn. Til slutt vil vi også nevne Eli Torbergesen (2007) sin bok om barnehagens rom, som tar for seg en del om lekemateriell. Dette er ett lite utvalg av teorien vi har brukt. Gjennom bruk av kvalitativ metode, observasjon, logger og praksisfortellinger har vi funnet tre funn. Det første er at barna har behov for å bruke kroppene sine til å utforske, og finner ofte ikke ro til å sette seg ned å leke. Det andre funnet er at barn ofte tar initiativ til lek inne, men blir stoppet av de voksne. Det tredje funnet er at barn ofte leker med saker og ting som finnes i rommet som ikke er tenkt som leker.

Abstract

In this bachelor thesis, we have focused on how three and four-year-old's use the physical space in the kindergarten. Our research question is "How do children use the physical space in the kindergarten?". This is a topic that we find interesting, and that we believe does not get the attention it needs. Our interest in knowledge and scientific affiliation are inspired by Loris Malaguzzi's philosophy about the room as the third pedagogue. We are also inspired by Geir K. Hansen's (2012) research that has contributed to the kindergarten's physical environment's importance. Kristin Wolf (2016) and Margareta Öhman (2016) theories starts the discussion on the importance of playtime and how to find time and place. Bernt Andreas Hennum and Solveig Østrem (2016), as well as Maria Øksnes and Einar Sundsdal (2020) have helped us shed light on the importance of the adult's role when dealing with young children. Finally, we would also like to mention Eli Torbergesen's (2007) book on kindergarten's room, which describes and tells us about play materials. This is just a small selection of the theory we have used. With the use of qualitative methods, observation, logs, and practice stories, we found three finds. The first one is that children need to use their bodies to explore, and often do not find peace enough to

sit down and play. The second find is that children often take the initiative to play inside but are stopped by adults. The third find is that children often play with things in the room that are not intended as toys.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema	1
1.2 Presentasjon av problemstilling og avklaring av begrep	1
1.3 Oppgavens oppbygging.....	2
1.4 Tidligere forskning på området	2
2.0 Teorigrunnlag	4
2.1 Rommets betydning	4
2.2 Lekens egenverdi.....	6
2.3 Lekemateriell.....	7
2.4 Barns kroppslighet.....	8
2.5 Voksenrollen	10
3.0 Metode	12
3.1 Kvalitativ metode	12
3.2 Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming.....	12
3.3 Observasjon	13
3.4 Vår forskningsprosess	14
3.5 Metodekritikk og etisk perspektiv.....	14
3.6 Validitet og reliabilitet.....	15
3.7 Om analyse og vår analyseprosess	16
4.0 Funn og drøfting	17
4.1 «Jeg må bruke kroppen min».....	17
4.2 «Jeg tar initiativ, men blir stoppet».....	19
4.3 «En ting for dere, tusen ting for meg».....	22
5.0 Avslutning og oppsummering	26
Litteraturliste	27
Vedlegg 1– Samtykkeskjema til foresatte	29

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Det er flere grunner til at vi har valgt å skrive om hvordan barn bruker det fysiske rommet i barnehagen. Dette er blant annet at det fysiske rommet er et tema som vi har opplevd ofte blir løftet opp og frem teoretisk, men som i praksis ikke får den oppmerksomheten temaet fortjener og krever.

Det fysiske miljøet i barnehagen kan både være med på å skape muligheter og begrensinger når det kommer til barns utforsking, lek og samspill. I inspirasjon av Reggio Emilia kan en derfor ofte i barnehagesammenheng høre om det fysiske rommet som den “*tredje pedagogen*”. Det at rommet blir sett på som en tredje pedagog viser hvor mye de fysiske omgivelsene har å bety for barnas samspill-, leke- og læringsprosesser (Wolf, 2016, s. 145). På bakgrunn av det fysiske rommets betydning har rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver stadfestet lekens egenverdi i et forsøk om å sikre den. Her står det blant annet at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, samt inspirere til og gi rom for ulike typer lek både inne og ute. Det betyr i praksis at en skal sette av tid til å organisere rom og lekemateriale for å kunne inspirere til ulike typer lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Utforsking og samspill er også to viktige faktorer som enten kan bli fremmet eller hemmet av det fysiske miljøet i barnehagen. Rammeplanen belyser viktigheten av progresjon som innebærer at alle barn skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. Barnehagen skal derfor legge til rette for progresjon gjennom valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av det fysiske miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). I hvor stor grad dette faktisk blir gjennomført vil likevel variere fra barnehage til barnehage.

1.2 Presentasjon av problemstilling og avklaring av begrep

I Stortingsmelding nr. 24 *Fremtidens barnehage* (2012-2013) og i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fremheves betydningen av det fysiske miljøet (Wolf, 2016, s. 62). Rammeplanen skriver blant annet at det fysiske miljøet i barnehagen skal utformes av personalet slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna. Det fysiske miljøet skal og være trygt, utfordrerne og gi barna ulike bevegelseserfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Likevel er det i dag ingen bestemmelser i barnehageloven som krever at barnehagens

fysiske miljø skal vurderes etter at barnehagen først er blitt godkjent (Wolf, 2016, s. 62). På bakgrunn av dette har vi derfor valgt å se nærmere på hvordan barna bruker det fysiske rommet inne i barnehagen. Vi vil heretter referere til det fysiske inne rommet i barnehagen som det fysiske miljøet. Vår problemstilling er derfor: *Hvordan bruker barna det fysiske rommet i barnehagen?*

For å avgrense arbeidet har vi valgt å observere barn i aldersgruppen tre- og fireåringene i frilek. Treåringene er en aldersgruppe som vi finner ekstra interessant ettersom at dette er en aldersgruppe som en ofte hører blir omtalt som for store til være småbarn (0-3 år), men likevel for små til å være store barn (3-6 år). For å avgrense arbeidet enda mer har vi tatt utgangspunkt i avdelingsrommet og grupperommet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven vår vil være delt inn i fem ulike deler hvor første del vil ta for seg bakgrunnen for valg av tema, samt presentasjon av problemstilling og avklaring av begrep. Vi vil også her skrive om relevant forskning som tidligere er blitt gjort på dette teamet. I del 2 vil vi belyse relevant teori. Del 3 vil inneholde relevant informasjon om valg av metode. Her vil vi også komme inn på fordelene og ulempene ved den valgte metoden. Videre vil vi presentere våre funn og drøfte dette opp mot teorien i del 2. Avslutningsvis vil vi i del 5 komme med en kort oppsummering av arbeidet vi har gjort.

1.4 Tidligere forskning på området

På bakgrunn av problemstillingen vår ønsker vi å se nærmere på tidligere forskning som omhandler det fysiske rommet i barnehagen. Dette for å se på hva som allerede er blitt forsket på, samt finne ut hva som vil være relevant å forske videre på. For å avgrense arbeidet har vi derfor valgt å bare se på forskning som er blitt gjort de siste 10 årene.

Arkitekthistorikeren Mari Hvattum er en person som gjerne ikke er så kjent innenfor barnehageområdet, men som vi likevel mener er veldig relevant for vår forskning. Dette på bakgrunn av hennes forskning av rommets betydning, og det særskilte samspillet mellom arkitekten, ingeniøren, håndverkeren og kunstneren. I barnehagekontekst kan man i lys av

denne forskningen knytte teorien opp mot det særskilte samspillet mellom rommet, pedagogens utforming og barna (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 107). Solveig Nordtømme har forsket på hvordan barnehagens rom og materiale kan føre til læring og meningsskapning. Her så hun ikke bare på rommene i seg selv, men betydningen av mellomrommene som ble skapt av barna (Nordtømme, 2017, s. 213-214). Hege Hansson (2016; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 110) har sett på viktigheten av utstyr og innredning som gir muligheter til relasjoner og samspill. EnCompetence er et forskningsprosjekt som vi også har tatt en del inspirasjon fra. Dette prosjektet ble opprettet på bakgrunn av et økt behov for mer kompetanse og forskning om det fysiske miljøet innenfor barnehagesektoren. I dette forskningsprosjektet undersøkte de hvordan barn interagerer med og bruker miljøet rundt seg i lek og aktivitet. Empirien de samlet inn brukte de så videre for å utvikle verktøy som kan bidra til forbedring av det fysiske miljøet i barnehagen (Dmmh, 2017). Forskningsprosjektet er derfor veldig relevant i forhold til vår problemstilling.

Barnehagesektoren har opp igjennom årene uttrykt et stort behov for mer forskning og kompetanse om det fysiske miljøet (Dmmh, 2017). På bakgrunn av dette håper vi at vår forskning kan være med på å bidra til økt kunnskap rundt det fysiske rommets egenverdi, og at forskningen vår kan være relevant og nyttig ikke bare for barnehagelærere, men også andre faggrupper som planlegger, utvikler og rehabiliterer barnehager.

2.0 Teorigrunnlag

Teori kan defineres som en rekke antakelser om noe. Det «noe» kaller vi fenomen, og et fenomen kan være hva som helst, en ide, en situasjon eller ett begrep. Teoriene kan være mer eller mindre komplekse, og mer eller mindre velbegrunnet (Johannessen, 2018, s. 29). Vi vil her komme med teori som passer vår problemstilling, som vi videre vil ta med oss inn i drøftingsdelen.

2.1 Rommets betydning

Rommets betydning har sakte men sikkert siden 1970-tallet gått fra å være et enkelt oppholdssted til et sted som skal være med på å fremme utforsking, lek og samspill (Rinaldi, 2009, s. 87). Dette takket være den økte oppmerksomheten rundt rommets pedagogiske betydning. Loris Malaguzzi blir ofte omtalt som forrige århundrets største pedagogiske tenker og utøver. Han var i tillegg grunnleggeren av rommets betydning som den tredje pedagog (Rinaldi, 2009, s. 16). Gjennom hans pedagogiske arbeid i Reggio Emilia satte han søkelys på rommets egenverdi og betydning, og la føringer for et helt nytt barnesyn som på den tiden ikke var en selvfølge (Rinaldi, 2009, s. 93). De siste årene har barnehagevirksomheten i Norge hatt en storsatsning på barnehageutbygging. Dette har ført til store diskusjoner rundt rommets betydning og hvilken betydning dette har for hverdagslivet i barnehagen (Høyland & Hansen, 2012, s. 24). Seniorforsker Karin Høyland og professor Geir K. Hansen beskriver i deres kapittel om de fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. Her hevder Høyland og Hansen blant annet at byggene og de fysiske omgivelsene i barnehagene lager rammene for læringsmiljøet (Høyland & Hansen, 2012, s. 23). I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at alle barn skal få oppleve et stimulerende miljø som legger til rette for og støtter deres lyst til å leke, lære, mestre og utforske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Knytter en rammeplanens krav opp mot Malaguzzi, Høyland og Hansen sine teorier kreves det god kunnskap og økt bevissthet rundt de fysiske miljøenes betydning og egenverdi. Økt forståelse og bevissthet rundt rommets betydning kan derfor hjelpe personalet i barnehagen til å møte rammeplanens krav, samt utnytte rommet som «den tredje pedagog» i deres arbeid (Høyland & Hansen, 2012, s. 23).

Merleau-Ponty (1962, s.139; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 108) brukte betegnelsen *å bebo rommet* for å påpeke rommets større betydning. Ponty sin teori knyttes opp til en fenomenologisk tilnærming til rommet hvor den sanselige og kroppslige opplevelsen står i fokus. Barna bebor rommet ved å ta i bruk sansene sine, og rommet bebos når barna beveger seg i det og tar i bruk materialiteten som rommet tilbyr. Barn opplever glede og spenning når de kan bevege seg sammen. Det umiddelbare møtet som da oppstår mellom barna, interiøret og rommet skaper et sted hvor alt og alle skaper en relasjon til hverandre. Gunvor Løkken (2010, s.44; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 108) hevder at det er igjennom bevegelse mening skapes, og igjennom relasjon rommet skapes. Rommet tar dermed form av dem som bebor det. Sara Ahmed (2000; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 108) bringer opp et kritisk perspektiv ved å bebo rommet om rommet virker opptatt. Dette kan innebære rommets tilgjengelighet på materialitet som viser til hva og hvem som kan agere med det. Materialiteten blir dermed en aktiv non-human aktør som må analyseres på lik linje med det humane for å få en delaktig invitasjon til å bebo rommet. Hege Hansson (2016, s.24; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 110) belyser viktigheten ved å opprettholde og ivareta oppmerksomheten i et rom fylt med masse inntrykk. Hun hevder at et rom fylt med masse materialer og utstyr likevel kan oppleves som fattig og lite hvis uttrykket er tilfeldig og ikke gir muligheter til relasjoner eller samspill. Veà Vecchi opplevde viktigheten med det fysiske miljøet da de begynte å bli observante på barnas måte å bruke det på. Hun skriver at igjennom disse øyeblikkene med aktiv observasjon opplevde de hvordan barna bevegde seg. Alt fra balansering på streker dannet av skyggene deres, berøring med hendene, hvordan de løp, hoppet og hinket med lange eller korte steg. Barna utforsket ved å «smake» på miljøet gjennom sterk og følsom kroppslighet. Slik utforsket de rommet og oppdaget farger, former, nyanser og lyder (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 110).

For å forstå rommets betydning definerte Høyland (2008; Høyland & Hansen, 2012, s. 28) rommets fem egenskapsområder for å bedre forstå samspillet mellom menneskene og omgivelsene. Disse kalte han for de praktisk/funksjonelle, de sosiale, de kommunikative, de sanselige og de relasjonelle egenskapsområdene. De praktisk/funksjonelle egenskapsområdene handler om hvordan rommet er gjort tilgjengelig og anvendelig for ulike typer bruk. Her ser en på kvalitetene og egnetheten til rommet og hvilken affordance og aktiviteter rommet tilbyr eller lager barrierer for. Det kommunikative egenskapsområdet handler om hvilke signaler rommet gir ut om miljøets bruk, betydning og stemning. Dette egenskapsområdet kan for eksempel gi oss en pekepinn på hvilke aktiviteter som forventes at arealet skal brukes til (Høyland &

Hansen, 2012, s. 29). Det sosiale egenskapsområdet handler både om de fysiske rammene og omgivelsene. Her ser en på hvordan de fysiske rammene gir mulighet til å føle på tilhørighet med andre mennesker, samt hvordan omgivelsene både kan støtte og bidra med følelsen av å være selvstendig og atskilt fra andre. Det relasjonelle egenskapsområdet handler om de meningsskapende relasjonene som oppfattes og etableres mellom menneskene og stedet. Det siste egenskapsområdet er det sanselige. Dette handler om hvordan mennesker bruker sansene sine for å forstå rommets stemning. Ved bruk av lukt, lyd og visuelle inntrykk kan en oppleve og føle ulike roms forskjellige stemninger (Høyland og Hansen, 2012, s. 30-33).

Man kan stille spørsmål ved hvem rommet er laget for. Er rommet utformet for personalets pedagogiske målsettinger, for at foreldrene skal være fornøyde med barnehagen, eller for at barn skal få utvikle seg, oppleve mestring og trygghet? Det er flere brukergrupper som skal tilfredsstilles ved utforming av rommet. Gruppene kan variere ut ifra hvilken rolle man har, kjønn, eller ved funksjonsnedsettelse. Barn har andre opplevelser av rommet enn det vi voksne har, dette bør tas med i vurdering når en utformer rommene. Det bør være muligheter for å gi barna skjerming, samtidig som personalet skal ha oversikt over rommet. Barrierene og mulighetene som finner sted kan påvirke virksomheten. Fysiske løsninger kan helt konkret stenge ute noen barn, men gi muligheter til andre. Barrierene kan være synlige som trapper som hindrer rullestolbrukere, men og mer skjulte og utydelige, som ved å bruke åpne løsninger som kan gjøre at man mister konsentrasjon og fokus. Slik danner det fysiske rommet og de fysiske omgivelsene barrierer i hverdagen vår (Høyland & Hansen, 2012, s. 35 - 37).

2.2 Lekens egenverdi

Barnehagen skal fremme et inkluderende miljø der alle barn kan delta i og erfare glede i lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Fenomenet lek er stort, mangfoldig og komplekst. Leken er universell, og lekens ulike former er kulturelt betinget. Fra ulike kulturelle perspektiv forstår forskere leken på forskjellige måter, og de verdsetter og forklarer lekens betydning på ulikt vis. Fra en fenomenologisk tilnærming blir fokuset rettet mot opplevelse spekteret ved leken. Leken blir fattet som en opplevelseshet og en livsform der barna lever, erfarer og forholder seg til livet og deres omgivelser på en leken måte, og med lekende uttrykksformer. Barnekulturen er i stor grad en lekekultur, og leken er en viktig del av deres tilværelse. Lek kan være deres væremåte og uttrykksform i møte med seg selv, andre og omgivelsene rundt dem.

Ved å observere barn i lek kan en se at de bruker leken til å søke mening ved tilværelsen (Wolf, 2016, s. 14).

Lek kan betraktes som et særtrekk ved menneskene, dette i henhold til uttrykket *Homo Ludens* (det lekende mennesket) (Huizinga, 1955; Lillemyr, 2018, s. 32). Fordi leken har så stor betydning for barnas psykiske og fysiske utvikling mener noen at lek er den mest dominante form for virksomhet hos barn, og betrakter den som et psykologisk fenomen. Andre mener at leken først og fremst er ett «her og nå» fenomen, og viser da til det typiske i lekedriften. Fenomenet lek blir da en væremåte som barn har tilgang til som er preget av hit og dit bevegelser, og en paratelisk tilstand der fantasi, innfall, fleksibilitet og følelser får utfoldet seg. Barn blir som regel engasjert i lek, og kan i en god lek oppleve og bli «hevet» til et annet nivå. Dette kaller vi for «flyt» («flow») (Csikszentmihalyi, 2000; Lillemyr, 2018, s. 32). Når barnet er i «flyt» kan det sette seg selv til side og er det kun leken som betyr noe og gir mening (Lillemyr, 2018, s. 32).

Barn leker fordi det er moro. For det lekende barnet er dette deres egen verden, som har en helt spesiell verdi for dem. Dette viser oss at leken har en egenverdi for barnet. Barna går inn i en fiktiv verden, en «liksom»- verden, som inneholder spenning, utfordring og et hav av muligheter. Maria Øksnes og Einar Sundsdal (2018, s. 63) knytter lekens egenverdi opp mot glede, lykke, fornøyelse og velbehaget som barn kan finne i den. Leken har en egenartet livsfunksjon for barnet, som det er viktig at vi voksne har respekt for. Rammeplanen sier at personalet i barnehagen skal observere, analysere, støtte, delta i og gjøre leken mer verdifull på barna sine premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Personalet må huske på å respektere lekens egenverdi når de observerer, analyserer og trår inn i leken. Øksnes og Sundsdal deler en forståelse av at lek ikke er ett middel for å oppnå noe annet, og skal ikke måles i resultater (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 63).

2.3 Lekemateriell

Vi kan stille spørsmål ved hvor mye ytre stimuli lekemateriell kan påvirke barnas motivasjon til å leke. Personalet i barnehagen skal organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til forskjellige typer lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Utvalget av leker i barnehagen kan si mye om personalets syn på barn (Torbergesen, 2007, s. 61). Materiellet kan også variere

mye fra barnehage til barnehage. Variasjonen i lekemateriell kan se tilfeldig ut, og den faglige begrunnelsen for valg av leker kan være manglende (Thorbergson, 2012, s. 232). Dersom personalet vil oppfordre til lek som kan utvikle kreativitet bør de få leker, saker og ting som kan skifte karakter, og som kan brukes i flere leketemaer og i forskjellige roller. Disse tingene trenger nødvendigvis ikke i hovedsak være leker, men må kunne omformes til noe barna kan bruke inn i leken (Thorbergson, 2007, s. 61). Endring, variasjon og rullering kan være lurt for å gi leken nye impulser, og kan bidra til å gjøre den mer interessant (Thorbergson, 2007, s. 62).

Fantasi blir beskrevet av Lev Vygotskij som indre forestillinger som bygger på erfaringer fra den ytre verden. Barn har mindre fantasi enn voksne, som følger av at de har levd kortere og har færre erfaringer. Når ett barn har utviklet indre forestillinger kan de begynne å fantasere. Det vil si at de kan omforme en gjenstand til å bli noe annet ved å «late som». Mangel på leketøy som forestiller konkrete objekter kan derfor være med å bidra til barnas kreative utvikling. Jo eldre barnet er, jo bedre fantasi har de utviklet, og desto mer kan de bruke det inn i leken (Thorbergson, 2012, s.233). Leketøy som dukker og biler er definerte og blir sett på som lukket leketøy, og som ofte ikke brukes som noe annet enn biler og dukker. Klosser, bokser og treverk er eksempler på leketøy som er mer åpne og kan omformes til det som passer innholdet i leken. Ethvert materiell eller objekt kan derfor bli til lekemateriell (Thorbergson, 2012, s. 233). Britta Olofsson mener at barn ikke trenger «lekesaker» eller «leketøy» men saker som de kan leke med (Torbergson, 2007, s. 61). Til eksempel kan en kleshenger bli en pistol og en eske kan bli ett hus. Lenz Hillevi Taguchi mener at vi skaper materialet og miljøene, og materialene og miljøene skaper oss. Hun hevder at menneskene og materialet rundt påvirker hverandre, og at læring skjer i relasjonen mellom dem (Thorbergson, 2012, s. 234).

2.4 Barns kroppslighet

Kroppslighet kan beskrives som den måten vi mennesker er på i verden. I situasjoner som for eksempel lek oppleves ikke kroppen som bare ett objekt, men som en samlet enhet mellom seg selv og kroppen, og mellom seg selv og omverdenen. For det er jeg som sykler, leker eller hopper, ikke bare kroppen som objekt (Moser, 2018, s. 27). Igjennom barns kroppslighet og måten de er på i verden vil de igjennom kropp og bevegelse bli kjent med seg selv og verdenen rundt seg. Barn lærer ikke bare igjennom hodet, men også gjennom bevegelser og ved bruk av hele kroppen (Osnes et al, 2020, s. 15). Det er derfor viktig å gi barn muligheter til å utforske

egne grenser og oppleve mestring ved hjelp av kroppen og bevegelse. Heid Osnes (2020, s. 16) fremhever synet på barn som «barn er sin kropp». Ved et slikt syn kreves det en ekstra bevissthet og kunnskap om dagens struktur, og hvordan tid og rom både kan gi mulighet for eller begrense fysisk aktivitet og barns kroppslige lek.

Ut ifra et antropologisk og evolusjonsmessing perspektiv er det å bevege seg en grunnleggende del av det å være et menneske. Mennesker er skapt for å bevege seg, og kropp og bevegelse får derfor en egenverdi. Det vil si at kropp og bevegelse har en verdi i seg selv som ikke trenger å bli anerkjent av andre effekter som ikke har med kropp og bevegelse å gjøre (Moser, 2018, s. 32). Ifølge den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1962; Sandseter, 2018, s. 55) er mennesket et kroppssubjekt som beveger seg og samspiller med omgivelsene. Ellen Beate Sandseter påpeker i tråd med Merleau-Ponty's filosofi at dette er noe som kommer tydeligere til uttrykk hos små barn. Dette på bakgrunn av barns fase i livet hvor utforskning av omgivelsene, egne muligheter, seg selv og andre står sentralt. For det er faktisk slik at det er kroppen som først opplever og forstår verden, og alt starter allerede i spedbarnsalderen. Fra det første hodeløftet, til de er ute og løper har barn en helt unik motivasjon til å utforske og teste seg selv, sin kroppslighet og sine omgivelser (Sandseter, 2018, s. 54-55).

Heid Osnes, Hilde Nancy Skaug og Karen Marie Eid Kaarby fremhever at det fundamentale med det å være et barn er det kroppslige og det utforskende. Dette krever igjen en økt bevissthet for hvordan en legger til rette for et fysiske miljø som både byr på og aksepterer barns stadige søk på nye utfordringer (Osnes et al. 2020, s. 16). Gunnar Breivik (2001; Sandseter, 2018, s. 58) mener likevel at en i dagens samfunn er for opptatt av sikkerhet, trygghet, omsorg og kontroll. Barna bli derfor stående fast på det jevne og passe komfortable, og klarer dermed ikke å komme i kontakt med sine dypeste følelser eller ta ut det dypeste eller ytterste i seg selv. På bakgrunn av dette foreslår Breivik økt bruk av det han kaller for «utfordringspedagogikk» i barnehagene. Dette er en pedagogikk som fremmer barns trang til å utforske sine grenser. Breivik hevder at ved å gi barn mulighet til å møte utfordringer, oppleve frykt og usikkerhet, for så å ta egne beslutninger vil hjelpe barna med å bli kjent med seg selv, sin kropp og sine omgivelser (Sandseter, 2018, s. 58). Lev Vygotskij (1978; Sandseter, 2018, s. 59) og Mihaly Csikszentmihalyis (1977; Sandseter, 2018, s. 59) beskriver lignende soner som Breivik ønsker å få frem ved bruk av «utfordringspedagogikken». Vygotskij referer til den proksimale sonen for utvikling når barn får mulighet til å søke utfordringer tilpasset til deres eget funksjonsnivå og mot. Csikszentmihalyis referer til en lignende sone, men kaller den her for flytsonen for

læring og mestring. Når barn får mulighet til å søke nye kroppslige utfordringer gir vi dem mulighet til å stadig lære og mestre nye ting, i en sone der utfordringene ikke blir for store, men som likevel ikke fører til kjedsomhet (Sandseter, 2018, s. 59).

2.5 Voksenrollen

Eva Johansson understreker innledningsvis i boken sin *Små barns læring* viktigheten med høy kompetanse og engasjement når det kommer til arbeid med små barn. Arbeid med små barn er komplekst og krever derfor kompetente voksne for å kunne legge til rette for nært samspill for videre danning og læring. «*Barnehagelærerne bærer ansvaret for fremtidens voksne i sine hender!*» (Johansson, 2013, s. 6). Dette sitatet avslutter Johansson bokens forord med og belyser dermed voksenrollens ansvar og viktighet i møte med små barn.

Det hevdes at lek er barn sin egentlige væremåte (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 43). Margareta Öhman knytter dette utsagnet opp mot et evolusjonært perspektiv. Her ser man på leken som et biologisk nedarvet mønster i barnas utvikling. Med andre ord er barn anlagt for å leke, og det er igjennom leken barna utvikler seg (Öhman, 2012, s. 75). Likevel vil barnas mulighet til lek variere og være den voksnes ansvar (Öhman, 2012, s. 19). Barnehagehverdagen er i dag ofte styrt av detaljerte tidsplaner som påvirker barnas aktiviteter og gjøremål. Maria Øksnes og Einar Sundsdal knytter disse tidsstjelende planene opp mot den økte institusjonaliseringen av barnas lek. Øksnes og Sundsdal mener tidsplanene er med på å kontrollere og disiplinere barnas atferd ved å organisere og styre hva og hvor de skal være i barnehagen (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 109-110). Marie-Louise Hjort (1996; Øksnes og Sundsdal, 2018, s. 110) støtter opp om Øksnes og Sundsdal sin teori og fant ut at leken er sterkt preget av regler og forventinger fra de voksne. Selv om leken da blir sett som fri, spontan og frivillig vil den likevel på mange måter være underordnet den voksnes kontroll. Öhman knytter disse forventningene og reglene opp mot negative tilnærminger til lek som å forstyrre, regelrette, dirigere eller overtolke. Ved slike tilnærminger kan en være med på å forstyrre eller ødelegge leken og den voksne blir mer en konflikt og irttesettende sikkerhetsvakt enn en støtte til barnas lek (Öhman, 2012, s. 240).

Hvilket syn vi voksne har på barn vil være avgjørende for hvordan vi handler når en står overfor generelle handlingsvalg (Hennum & Østrem, 2016, s. 88). Utviklingspsykolog og forsker Karsten Hundeide (2010; Johansson, 2017, s. 56) støtter dette opp og hevder at synet på barn

vil være avgjørende for betydningen av omsorgen de får og hvordan de møtes på. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er en forskrift som alle norske barnehagevirksomheter er lovpålagt å følge. Under kapitlet *Barnehagens verdigrunnlag* understreker rammeplanen barnehagen og voksenrollens ansvar i møte med barn og barndommens egenverdi. Personalet skal på bakgrunn av dette møte barna som enkeltindivid ved behov av omsorg, trygghet og tilhørighet, og sikre at alle barn får ta del i og påvirke den pedagogiske virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I lys av barns rett til å påvirke understreker også rammeplanen barns rett til medvirkning, samt konkretiserer at det er barnehagens ansvar å ivareta denne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Rammeplanen belyser synet av barn som subjekt, og tar dermed hensyn til og ivaretar barnet som en egen person med egne viljer. Barna får dermed mulighet til å handle ut ifra egen vilje (Hennum & Østrem, 2016, s. 93). I hvor stor grad dette utspilles vil likevel variere mye fra person til person, og utspilles forskjellig ut ifra de ulike voksenrollene.

3.0 Metode

Metode er et verktøy og en fremgangsmåte som en bruker for å løse et problem eller tilegne seg nye kunnskaper. Valget av en metode forteller oss hvordan en på best mulig måte kan gå frem for å tilegne seg kunnskap til den gitte problemstillingen. Det betyr at en har ulike metoder som egner seg til ulike problemstillinger. Metoden blir da et redskap som en bruker for å samle inn data som vil si den informasjonen en trenger for å gjennomføre undersøkelsen eller det en forsker på (Dalland, 2020, s. 53-54).

3.1 Kvalitativ metode

Vår problemstilling er: *“Hvordan bruker barn det fysiske rommet i barnehagen?”*. Dette er en problemstilling som vi mener egner seg best til de kvalitative metodene. Dette på bakgrunn av at vi ønsker å fange opp en mening og en opplevelse av en situasjon som ikke kan tallfestes på samme måte som en kan med de kvantitative metodene (Dalland, 2020, s. 53-54). Ved bruk av kvalitativ observasjon retter en seg mer mot samspillet og relasjonene mellom mennesker, samt forholdet mellom individ og omgivelser. Dette gjør en for å få en mest mulig helhetlig tilnærming til de fenomenene som skal studeres. Ettersom at vi ønsker et mer fullstendig og direkte bilde av hvordan barna bruker det fysiske miljøet valgte vi å bruke kvalitativ metode og observasjon som forskningsstrategi (Dalland, 2020, s. 106). Siden vi skal bruke observasjon vil empirien vi samler inn bli fortolket av oss for hvordan vi opplever at barna bruker det fysiske miljøet. Vår kvalitative studie vil derfor få en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

3.2 Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi handler om meningen mennesker finner i opplevelser knyttet til erfaringen de gjør seg av et fenomen. Tilnærmingen er utviklet med filosofi og psykologi som utgangspunkt, og vi finner flere retninger innen fenomenologien. Vi kan skille mellom sosial-fenomenologisk tilnærming og psykologisk-fenomenologisk tilnærming. Ved sosial-fenomenologisk tilnærming undersøker forskeren grupper og hvordan gruppene opplever og utvikler mening med et fenomen. Ved psykologisk-fenomenologisk tilnærming undersøker forskeren hvilken opplevelse hvert enkelt individ har (Postholm, 2010, s. 41). Vi vil ved å bruke både en sosial- og psykologisk-fenomenologisk tilnærming se på hvordan barna som en gruppe bruker rommet, men også hva som fanger interessen til hvert enkelt barn.

En hermeneutisk fortolkningsprosess går ut på å tolke det fenomenet som er gjenstanden for forskingen og bruke dette for å skape en ny mening om fenomenet (Brottveit, 2018, s. 34). For oss vil dette si at vi tolker observasjonene vi gjør oss, og kommer frem til vår forståelse og oppfatning av situasjonen.

3.3 Observasjon

Observasjon er en metode som gir oss muligheten til å se hvordan mennesker handler og samhandler i ulike situasjoner, og hvordan de bruke det fysiske miljøet (Dalland, 2020, s.103). Observasjon handler i hovedsak om systematiske iakttagelser av det en ser og det en hører. Iakttagelsene hjelper oss som forskere å beskrive det folk gjør og sier. Dette vil bidra til videre analyse og tolking av det vi ønsker å finne svar på (Larsen, 2019, s. 105). I motsetning til hva folk sier at de gjør, kan observasjon fortelle oss hva folk gjør i handling og samhandling (Dalland, 2020, s.103).

En observasjon skal inneholde dato, tidspunkt og anvendt tid, samt sted og hvem som er til stede. Den skal også gi en beskrivelse av hva som skjer, hvor det skjer, hvordan det skjer, og med hvem og hva. Til slutt skal det skrives en tolking av hva som skjedde som skal drøftes opp mot aktuell litteratur (Løkken & Søbstad, 2013, s. 41; Dalland, 2020, s. 104). En av oss har kjennskap til barnehagen og barnegruppen som vi skal observere i. Vi har derfor valgt å ha en deltakende og en ikke deltakende observatør hvor den personen med kjennskap til barnehagen skal gå inn som deltakende observatør. Som deltakende observatør deltar en i de sosiale prosessene som en studerer og samler data på den måten. Graden av deltakelse kan variere fra at en har en klar funksjon til at en går inn i miljøet uten en spesiell oppgave. Det som blir viktig når en trer inn i en slik rolle er å finne en balanse mellom nærhet og avstand som oppleves akseptabelt både for observatøren og barna (Abrahamsen, 2004, s. 65). Som ikke deltakende observatør vil forskeren bare være en tilskuer av situasjonen. Forskeren vil her tre inn i rollen som en beskjeden gjest, og en passiv observatør (Dalland, 2020, s. 105-106). Vi valgte at bare den ikke deltakende observatøren skulle notere sine observasjoner underveis. Dette på bakgrunn av at vi ønsket den deltakende observatøren sin følelsesmessige oppmerksomhet og tilgjengelighet ikke skulle bli forstyrret under observasjonene (Abrahamsen, 2004, s. 30-31).

3.4 Vår forskningsprosess

For å finne svar på vår problemstilling må vi gjennom ulike faser. Dette kalles for forskningsprosessen. Fasene kan være med å hjelpe til og systematisere samt holde styr på arbeidet vi gjør (Dalland, 2020, s. 209). Vårt arbeid startet med observasjoner. Vi observerte over to dager med intervaller på 15min. Vi observerte fra klokken 09.05-09.20 den første dagen, og fra klokken 09.25- 09.40 den andre dagen. Likheten for begge dagene var at det i denne tiden var frilek og ingen planlagte aktiviteter. Vi fant derfor ut at dette var den beste tiden for oss å observere. Observasjonene utgjorde til sammen seks praksisfortellinger.

Vi gikk inn på avdelingen en liten stund før vi skulle observere for å informere personalet om hva vi skulle. Dette gjorde vi også for at den som ikke hadde kjennskap til barnehagen fikk se seg rundt i avdelingsrommet før vi startet. Vi hadde som nevnt tidligere planlagt en deltakende og en ikke deltakende observatørrolle. Den som var ikke deltakende hadde med seg penn og papir og satt seg på en stol klar til å observere og notere hva barna brukte rommet til. Penn og papir måtte likevel legges vekk ganske raskt, da barna oppsøkte den ikke deltakende observatøren og inviterte med inn i leken. Dette gjorde at vi begge kom oss nærmere barna, men vi risikerte å gå glipp av enkelte situasjoner i rommet. Det var derfor viktig for oss å skrive ned enn kort logg så fort vi var ferdig med observasjonene. Når vi var ferdig i barnehagen skrev vi frem praksisfortellinger som ble relevante for arbeidet vårt. Praksisfortellingene ble utgangspunktet for vår videre analyse.

3.5 Metodekritikk og etisk perspektiv

Ettersom at vi ønsker et mer helhetlig bilde av hvordan barn bruker det fysiske miljøet ble kvalitativ observasjon valgt som den beste metoden. Det positive ved kvalitativ observasjon er at man får et mer reelt bilde på hvordan barn faktisk forholder seg til det fysiske miljøet. Den største feilkilden ved bruk av observasjon som metode blir selve observatøren. Vi mennesker er ikke skapt for å være nøytrale registreringsapparater, og alle inntrykk vil derfor også bli påvirket av våre erfaringer. Det er derfor viktig at en setter seg ned umiddelbart etter observasjonene for å skrive ned konkret hvem en så, hva som skjedde og hva en hørte (Dalland, 2020, s. 109). En annen ulempe ved å bruke observasjon som metode er å observere barn og voksne som vet de blir observert. Bare ved å være der som beskjeden gjest kan være med på å

endre atferden til personene og påvirke hvordan situasjonene blir (Larsen, 2019, s. 30).

Når man skal observere andre personer er det viktig å innhente informert samtykke i forkant av observasjonene. Her må en ta hensyn til at få mennesker vet hva det betyr å bli observert. Det er derfor viktig at samtykkeskjemaet inneholder god informasjon om hva formålet med forskningen er, og hvordan det skal bli brukt. Med tanke på at vi også da må sende ut informert samtykke skjema til de foresatte og ikke barna er det viktig å tenke på at en skal klare å bevare barnas stemme på best mulig måte. For å bevare barnas personvern blir både barnehagen og barnas navn anonymisert og gjort om til fiktive navn. Taushetsplikten vår vil også forhindre oss i å kunne videreformidle noen som helst personlige opplysninger. Det er og etiske retningslinjer for hvordan en oppbevarer materialet en har samlet inn. Ingen skal lese materialet før det har blitt anonymisert (Dalland, 2020, s. 126-127).

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om relevans eller gyldighet. I kvalitative studier handler det om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi. Bekreftbarhet går ut på om vi undersøker det vi skal undersøke, og om dataen vi har samlet inn er relevant for problemstillingen (Larsen, 2019, s. 93). Vi mener at vår forskning og den dataen vi har samlet inn svarer på problemstillingen vår, og dermed er valid. Troverdighet kan handle om våre fortolkninger er troverdige, og om fortolkningene er gyldige for det vi har observert (Thagaard, 2013, s. 205; Larsen, 2019, s. 93). Gjennom å bruke en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming må vi fortolke aktørene sine opplevelser. Vi får ikke sjekket om vår tolking av opplevelsen er slik aktørene faktisk opplevde det, men vi har prøvd å legge fram troverdig kunnskap. Overføringsverdi handler om vi klarer å overføre funnene våre til andre grupper en de som var med i undersøkelsene (Larsen, 2019, s. 94).

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen vår er pålitelig, og om vi har vært nøyaktige i prosessen (Larsen, 2019, s. 95). Observasjon som metode kan gi flere tolkinge. Vi vil legge fram vår subjektive mening av hvordan barna bruker det fysiske miljøet, selv om vi vet at andre kunne sett andre ting enn det vi gjorde. Vi observerte i 15 minutter og over to dager rundt det samme tidspunktet. Dersom vi hadde valgt andre tidspunkter kunne resultatene våre blitt noe annet. Vi har utarbeidet funnene våre på bakgrunn av hendelser vi så gjentok seg.

3.7 Om analyse og vår analyseprosess

Som nevnt lengre oppe har vi valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til vår problemstilling. Dette vil bety at alle observasjonene vi gjør oss vil bli tolket av oss for å komme frem til vår forståelse og oppfatning av situasjonen (Brottveit, 2018, s. 34). Vår analyse har som mål å tolke og forstå empirien i lys av kunnskap og teori. Under analyseringen vil vi se etter gjentakende mønstre og tegn som går igjen i loggene og praksisfortellingene (Nielsen, 2014, s. 37).

Etter hver observasjon lagde vi hver vår observasjonslogg som inneholdt dato, tidspunkt og beskrivelse av hva som skjedde uten tolkning eller vurdering av situasjonen. Disse ble skrevet fortløpende etter hver observasjon. Videre valgte vi å gjøre dem om til mer beskrivende praksisfortellinger. Disse fortellingene ble analysert, tolket og knyttet opp mot teori. Vi satte oss sammen og gikk gjennom både observasjonslogger og praksisfortellinger, samt skrev ned stikkord og begreper som var gjentakende hos begge. Vår problemstilling er «*Hvordan bruker barn det fysiske rommet i barnehagen?*». Gjennom vår analyseprosess fant vi tre handlingsmønstre som svarte på vår problemstilling og som var gjentakende i våre beskrivelser. De tre funnene vi kom frem til har vi valgt å kalle for:

- 1) «*Jeg må bruke kroppen min*»
- 2) «*Jeg tar initiativ, men blir stoppet*»
- 3) «*En ting for dere, tusen ting for meg*»

Det som var gjentakende i funn 1 var barnas kroppslighet. Her så vi tydelig hvordan barna brukte kroppens bevegelse for å samspille med og utforske omgivelsene rundt. Funn 2 signaliserte voksnes tilnærming til lek som avgjørende. Barna viste initiativ og handlet ut ifra egen vilje, men ble stoppet av voksnes regler og forventninger. I funn 3 fant vi gjentakende indikatorer som tydet på økt tiltrekning mot åpne leketøy.

4.0 Funn og drøfting

Vi vil i kapittel 4 presentere og synliggjøre funnene våre, og drøfte dem ved bruk av teori og våre egne refleksjoner. Hvert funn vil bli presentert med praksisfortellinger [PF]. Vi har nummerert praksisfortellingene og skrevet dem i kursiv slik at de lett kan kjennes igjen og skilles fra teksten. Vi har valgt å bruke funnene våre som overskrifter i drøftingskapitlet i et ønske om å fremme barnas stemmer. Overskriftene er ikke direkte utsagn i fra barna, men en fortolkning gjort i beste mening for å fremme barnas perspektiv.

4.1 «Jeg må bruke kroppen min»

Vi har valgt å kalle det første funnet for «*Jeg må bruke kroppen min*». Her legger vi fram en praksisfortelling om en barnegruppe på åtte barn hvor bare to av barna finner roen med den stillesittende leken som den voksne inviterer til. Vi vil i lys av denne praksisfortellingen se nærmere på og drøfte barnas kroppslighet opp mot voksenrollen og rommets- og lekemateriellets betydning i henhold til barnas lek.

Vi er ferdig med samlingsstund, og den voksne på avdelingen har satt seg ned på andre enden av avdelingsrommet og bygger Lego sammen med Per og Stian på 4 år. Noen av de seks resterende barna vandrer rundt på avdelingen, og noen sitter igjen på benkene etter samlingsstunden. Mie 4år gjemmer seg bak en av guttene som sitter på benken og hvisker til meg «Kor er Malin, eg gjømme meg for ho». Hun kikker så lurt ned på Malin som sitter på gulvet ved døren. Mie går så bort til Malin og spør håpefullt «vil du være med å leka gjømsel?». Malin svarer muntert ja. Dette ser ut til å fange interessen til resten av barnegruppen og alle barna som satt på benkene og de som vandret ble med. Leken fortsetter helt til de får beskjed om at de skal ut [PF1].

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at alle barn skal få oppleve et stimulerende miljø som legger til rette for og støtter deres lyst til å leke, lære, mestre og utforske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). «*Noen av de seks resterende barna vandrer rundt på avdelingen, og noen sitter igjen på benkene etter samlingsstunden*» (PF1). Dette tolker vi som tegn til usikkerhet og tidvis manglende lekelyst blant barna. Hennem og Østrem (2016, s. 88) hevder at de voksne sitt syn på barn vil være avgjørende i forhold til hvordan vi handler når vi

står ovenfor generelle handlingsvalg. Med tanke på dette tyder det på at den voksne her trolig glemmer det fundamentale med det å være barn, nemlig det kroppslige (Osnes et al, 2020, s. 16). Gunvor løkken (2010, s. 44; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 108) mener at barn opplever glede og spenning når de kan bevege seg sammen, og at det er igjennom bevegelse mening skapes. Gjemsel-leken som til slutt utspiller seg, kan ses i forbindelse med det Løkken skriver. Barna fikk her mulighet til å bruke sin kroppslighet i samspill med seg selv, de andre og omgivelsene. På bakgrunn av gleden og spenningen som utspilte seg under gjemsel-leken, så det ut til å vekke en indre lekemotivasjon som støttet deres lyst til å leke, lære, mestre og utfordre seg.

I PF1 ser vi et eksempel på hvordan barna bebor rommet (Merleau – Ponty, 1962, s. 139; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 108). Under gjemsel-leken bruker de rommets interiør og materiale for å gjemme seg. Dette kan ses i sammenheng med rommets funksjonelle og kommunikative egenskap som tilbyr kroppslig lek. I dette tilfellet utspilte dette seg som gjemsel. Mange lave reoler, store åpne hyller, store kasser og annet inventar som lekekjøkken samt stoler og bord gir barna gode muligheter til å gjemme seg. I og med at leken varte helt til barna fikk beskjed om å gjøre noe annet, tolket vi det som om at barna opplevde glede og spenning med leken og ved å bevege seg og gjemme seg sammen. Slik vi ser det, skapte barna, rommet og interiøret en relasjon til hverandre. Barn har andre opplevelser av rommet enn vi voksne har (Høyland & Hansen, 2012, s. 35). Ut ifra vår forståelse av rommet var reolene lagt opp i den mening om å lage skjermede soner. Dette tolkes i samsvar med materialet som var tilgjengeliggjort i de ulike sonene som tydet på stillesittende og rolig lek. På grunn av rommets inndeling og bruken av reoler og lave skillevegger inspirerte heller innredningen barna til å leke gjemsel. Likevel gav også rommet Stian og Per mulighet til å fortsette sin lek med Lego uten å bli forstyrret. De fysiske barrierene som var til stede i rommet var i dette tilfelle med på å gi barna skjerming, og gav dermed mulighet til konsentrasjon til de forskjellige lekene som oppsto. Samtidig opplevdes rommet fremdeles som oversiktlig på grunn av inventarets høyde.

Vi kan stille spørsmål ved hvor mye ytre stimuli lekemateriell kan påvirke barns motivasjon til å leke. Personalet, som her vil være den voksne, skal organisere rom, tid og lekemateriell for å inspirere til ulike typer lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). «*Noen av de seks resterende barna vandrer rundt på avdelingen, og noen sitter igjen på benkene etter samlingsstunden*» (PF1). Det virker som om barna ikke klarer å finne roen eller blir inspirert av lekematerialet som er tilgjengelig. Vi lurer derfor på om barna sin vandring og usikkerhet skyldes manglende

interesse og inspirasjon fra leketøyet. Ut ifra dette tolker vi barnas trang til kroppslig lek som mer inviterende enn det lekemateriellet inviterer til langvarig og stillesittende lek. Dette kan ses i tråd med Ponty sin filosofi om mennesket som et kroppssubjekt som beveger seg og samspiller med omgivelsene (1962; Sandseter, 2018, s. 55). Sandseter påpeker at dette er noe som kommer tydeligere til uttrykk hos små barn på bakgrunn av deres indre motivasjon og trang til å utforske (Sandseter, 2018, s. 54-55). Thorbergens sin teori om utskifting og rullering av leketøy kan derfor være en god måte for å opprettholde spenningen rundt lekemateriellet, og en invitasjon til videre utforskning (Thorbergens, 2007, s. 62).

Med tanke på barnas tidvis manglende lekelyst og uro vil det være relevant og nyttig å trekke inn voksenrollen i møte med de kroppslige og lekende barna. Margareta Öhman hevder at leken er et biologisk nedarvet mønster i barnas utvikling, med andre ord er barn anlagt for å leke (Öhman, 2012, s. 75). Likevel ser vi i PF1 at større deler av barnegruppen sliter med igangsettelsen av lek, selv om dette i teorien skal falle naturlig for dem. Men hvorfor er det slik? Marie-Louise Hjort (1996; Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 110) fant ut at leken som oppstår i barnehagen er sterkt preget av regler og forventninger fra oss voksne. Leken som vi da ser på som fri, spontan og frivillig vil likevel være underordnet den voksens kontroll på grunn av våre tilnærminger. Ved å for eksempel forstyrre, regelrette, dirigere eller overtolke lek kan en være med på å stoppe eller begrense barnas lek. På bakgrunn av dette mener Öhman at barns mulighet til lek vil variere og være den voksnes ansvar, dette sier vi oss enig i. I PF1 oppfatter vi Mie som usikker og søkende etter en voksens godkjenning til den kroppslige leken. Usikkerheten rundt den kroppslige leken tolker vi som et tegn på gjentatte negative tilnærminger, og barna mister dermed muligheten til å handle ut ifra egen vilje og lyst. Ved slike tilnærminger vil det være vanskelig å møte, samt gi tid og rom for barnas fysiske aktivitet og kroppslige lek. Vi vil derfor belyse lekens rammer i PF1. Den voksne legger til rette for og inviterer til lek, men i lys av synet på at «barn er sin kropp» klarer ikke den voksne her å møte de lekende og kroppslige barna ved å invitere til stillesittende lek. Vi forstår derfor barnas uro og usikkerhet i PF1 som et tegn på manglende ytre stimuli og inspirasjon fra den voksne.

4.2 «Jeg tar initiativ, men blir stoppet»

I det andre funnet «*Jeg tar initiativ, men blir stoppet*» eksemplifiserer PF2 og PF3 to ulike typer lek som blir stoppet av voksnes irttesettelser. I rammeplanen for barnehagens innhold og

oppgaver står det at barn har rett til å medvirke og få være med på å påvirke den pedagogiske virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27), men hvordan skal en klare å tilrettelegge for dette når barnas form for medvirkning blir iredt opp mot voksnes regler og forventninger? I dette funnet skal vi derfor drøfte barnas rett til medvirkning i lek opp mot rommets signaler, barns kroppslighet, lekens egenverdi og ikke minst voksenrollen.

Stian, Per, Mie og Frida på 4 år leker i enden av avdelingsrommet. Her står det et stort ovalt bord og 6 stoler, alt på barnas nivå. Barna har samlet alle stolene opp inntil hverandre, og laget en lang rekke. De går forsiktig over stolene mens de holder seg i bordet. Stian snur seg mot oss og sier; «da e lava, ikkje trå på golvet». Barna smiler og fortsetter med å balansere over stolene. En voksen kommer så bort og sier de må gå ned fra stolene. «Me vil ikkje ha nåken som detter ned og skader seg» sier så den voksne. De fire barna rydder så vekk stolene og leken avtar [PF2].

Sett i lys av voksnes oppfatning av rommets funksjonelle, sosiale, kommunikative, sanselige og relasjonelle egenskapsområder er det naturlig å forstå den voksnes forventning av bruken av rommet som stillesittende og reservert. Arealet var blitt skjermet ved bruk av lave reoler, og lekematerialet som var tilgjengelig gav oss signaler for stillesittende bord-aktiviteter. Materialets og interiørets plassering og størrelse gav oss inntrykk for at det var blitt gjort en pedagogisk vurdering av rommet. I samsvar med Loriz Malaguzzi (Rinaldi, 2009, s. 87) sitt syn om rommet som den tredje pedagog var rommet tilpasset barnas nivå og inneholdt fleksible løsninger som oppmuntret barna til selvstendig utforskning av rommet, materiale og interiøret. Likevel samsvarte ikke barnas bruk av rommet til den voksnes forventning. Dette kan ses i sammenheng med det Høyland og Hansen (2012, s.33) skriver at barns opplevelse av et rom vil være forskjellig fra de voksnes opplevelse. På bakgrunn av rommets signaler, kommunikative og funksjonelle egenskaper oppmuntret rommet barna til å utforske med sin kroppslighet. Man kan med andre ord si at rommet ble bebodd da barna begynte å bevege seg i det og tok i bruk materialiteten som rommet tilbydde (1962, s. 139; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 108). På bakgrunn av den voksnes reaksjon og tilnærming til barnas bruk av rommet i PF2 stiller vi oss kritisk til den pedagogiske vurderingen av rommet og hva de ønsker å gi mulighet for. «Her står det et stort ovalt bord med 6 stoler, alt på barnas nivå» (PF2). Vi tolker valget av interiør på barnas nivå som en invitasjon til å bli tatt i bruk på barnas premisser. Når den voksne da kommer bort og sier de må avslutte tolker vi dette som et brudd mot rommets signaler.

Per, Stian og Ole på 3-4 år går på rekke raskt over gulvet. Kroppene deres er krummet og hendene er løftet tett opp mot brystet. Avdelingsrommet er smalt, men langt, og guttene beveger seg fort fra ende til ende. En voksen kommer bort til dem og spør hva de leker «me e tigere» svarer de før de begynner å gå raskt over gulvet igjen. «Hugs at inne så går me» seier den voksne da de er komt halvveis over. Guttene snur seg og nikker, før de går forsiktig til enden av rommet. Leken stopper opp og barna går inn på det andre lekerommet. Per snur seg og sier «Ska me legga oss her og kvila litt?». Ole svarer «Ja, det var ein god ide, me slappe av litt». Guttene legger seg ned på benkene og lager snorkelyder [PF3].

I PF2 og PF3 ser vi tydelige likheter i forhold til de voksnes tilnærminger til barnas kroppslige lek. «En voksen kommer så bort og sier de må gå ned fra stolene» (PF2) og «Hugs at inne så går me» (PF3) er to ulike irettesettelser, men som vi likevel tolker og oppfatter som negativt. Ut ifra et antropologisk og evolusjonsmessing perspektiv er det å bevege seg en grunnleggende del av det å være et menneske. Osnes, Skaug og Kaarby mener at igjennom barns kroppslighet blir de kjent med seg selv og verdenen rundt (Osnes et al, 2020, s. 16). Kroppslig lek blir derfor barnas måte å utforske, teste seg selv, sin kroppslighet og sine omgivelser. Sett i lys av Gunnar Breivik sin teori om utfordringspedagogikk (2001; Sandseter, 2018, s. 58) mener han at en i dagens samfunn er for opptatt av sikkerhet, kontroll og trygghet. Dette kjenner vi igjen i PF2 og PF3. I PF2 kommer en voksen bort og sier barna må gå ned fra stolene. «Me vil ikkje ha nâken som dette ned å skade seg» (PF2). Dette tolker vi som motstridende i forhold til hvordan rommets kommunikative og funksjonelle egenskaper var lagt opp. Vi forstår dette som dirigering av leken for å ivareta den voksnes kontroll og følelse av sikkerhet. Barna blir derfor dirigert til å gå ned fra stolene, og resultatet av dirigeringen fører til at leken avsluttes. Det vi ser på som interessant i disse praksisfortellingene er hvor stor innvirkning den voksnes tilnærming har på lekens utvikling. I PF2 dirigerer den voksne barna til å gå ned. Dette tolker vi som et bevist valg for å avslutte leken for å opprettholde kontrollen. I motsetning til PF2 ser vi i PF3 aldri den voksne dirigere. «Hugs at inne så går me» sier den voksne da de var gått halvveis over gulvet (PF3). I tråd med det Öhman skriver om voksnes negative tilnærminger ser vi her at forstyrrelser og regelretting av barns lek kan være like ødeleggende som og dirigere for å avslutte. Den voksnes negative tilnærming i PF2 og PF3 frarøver på den måten barns mulighet til å utforske sin kroppslighet. Sandseter fremhever konsekvenser av en slik negativ tilnærming, og mener at dette kan være grunnen til at barn kan bli stående fast på det jevne og komfortable og i en sone som kan føre til kjedsomhet (Sandseter, 2018, s. 59).

Hvilket syn den voksne har på barn kan bli avgjørende for hvordan en handler i møte med barns medvirkning i lek. Hundeide (2010; Johansson, 2013, s. 56) støtter opp om dette ved å hevde at synet en har på barn vil være avgjørende for omsorgen de får, og hvordan de møtes i de ulike situasjonene. Personalet skal på bakgrunn av dette møte barna som enkeltindivid ved behov av omsorg, trygghet og tilhørighet, og sikre at alle barn får ta del i og påvirke den pedagogiske virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I en ellers travel hverdag, fullt med stramme tidsplaner, aktiviteter og gjøremål er det viktig å huske på at barna skal få være med å påvirke den pedagogiske virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Vi tenker da at frileken er en god arena for å la dette skje. I frileken kan barna gå inn i en fiktiv «liksom» verden, der de får undre seg, oppleve spenning, møte nye utfordringer og muligheter (Øksnes & Sundsdal (2018, s. 63). Når Stian forteller oss; «*da e lava, ikkje trå på golvet*», tolker vi det som at barna opplever spenning i leken, og at de trer inn i den fiktive verden.

Øksnes og Sundsdal knytter lekens egenverdi opp mot verdier som glede, lykke, fornøyelse og velbehag som barna kan kjenne på i leken (Øksnes & Sundsdal 2018, s. 63). Vi mener at disse verdiene er noe barna får kjenne på i denne leken. Dette på bakgrunn av gleden og latteren som barna uttrykte i løpet av leken. Når den voksne forteller barna at de kan falle ned å slå seg, og at de må avslutte leken avtar spenningen og fornøyelsen. Etter vår tolking av situasjonen glemmer den voksne ut lekens egenverdi, og har lite respekt for det lekende barnets verden.

4.3 «En ting for dere, tusen ting for meg»

Vårt tredje og siste funn «*En ting for dere, tusen ting for meg*» viser til to praksisfortellinger (PF4 og PF5) som viser til gjentakelser av at barna ikke finner ro i rommene, og at de ofte leker med saker og ting som ikke nødvendigvis er utnevnt som leker. Vi vil i dette funnet derfor drøfte barnas uro og usikkerhet opp mot rommet og lekematerialet. Videre vil vi også se nærmere på lekens egenverdi, samt voksenrollen i møte med lek som kan utfordre voksnes syn for hva som er rett bruk av leketøy.

Per og Stian på 4år leker på lekerommet. De har til nå lekt litt forskjellig, og ikke helt funnet roen. Stian tar frem en korg fra en kommode, tømmer ut innholdet og sier til Per at han skal kaste bamsen sin oppi det han referer til som boksen. Per prøver flere ganger uten å treffe. Til

slutt treffer han og begge jubler. Stian som holder korgen, klatrer så opp på en stol for så å strekke armene med korgen ut. «Prøv å kast nå da, når jeg holder boksen så høyt» sier Stian. [PF4].

Rommet er fullt av leker, likevel velger Stian å ta frem og tømme ut lekene som befinner seg i den ene korgen. Stian strekker så korgen ut og sier til Per at han skal kaste bamsen sin oppi (PF4). Uti fra vår forståelse ble korgen brukt som et mål, og bamsen Per kastet ble brukt som en ball. Barna er fire år og har nå utviklet indre forestillinger som gir dem fantasi (Thorbergson, 2012, s. 233). Barna viser at de har fantasi ved å «late som» at korgen er et mål og at bamsen er en ball. Britta Olofsson mener at barn ikke trenger leketøy, men saker og ting de kan leke med (Thorbergson, 2007, s. 61). Dette samsvarer med det vi ser i PF4 da barna tar i bruk bamsen og korgen for andre ting enn det materialet er utnevnt for. Ut ifra barnas uro kan det virke som at leketøyet ikke er like interessante for barna. Vi stiller derfor spørsmål ved om rommets materielle side og dens pedagogiske utforming (Thorbergson, 2012, s. 232). Ut ifra vår tolkning av PF4 virker det som om barna ikke finner roen med det leketøyet og materialet som er tilgjengeliggjort. Vi lurer derfor på om dette kan skyldes at leketøyet ikke lenger er like inspirerende eller er av interesse for barnegruppen? Thorbergson hevder at om personalet ønsker å oppfordre til lek som kan utvikle barnas kreativitet bør de få leker, saker og ting som kan skifte karakter og brukes i ulike roller og leketemaer (Thorbergson, 2007, s. 61). En ting for oss kan i barns sine øyne omformes til tusen andre ting så lenge materialet er åpent og av interesse. Det er en viktig jobb for personalet og opprettholde et rom som søker barns oppmerksomhet. Likevel er det vell så viktig å huske på at rom og materiell som ikke er gjennomtenkt kan oppleves fattig og vil ikke inspirere til lek, nye relasjoner eller samspill (Hansson, 2016, s. 24; Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 110). Endring, variasjon og rullering på rommet og i lekematerialet kan være en måte å opprettholde interessen og spenningen på (Thorbergson, 2007, s. 62).

Vi sitter inne på grupperommet til avdelingen. Døren er åpen og barna har fått beskjed om at de kan leke. 6 av 8 barn sitter igjen på benken og venter før Frida 4år reiser seg opp og tar frem kostymekassen. Hun finner frem en revehale og spør meg om hjelp til å knyte den på. Hun snurrer rundt et par runder med revehalen før hun tar den av og starter å snurre den rundt ved hjelp av store sirkelbevegelser med armen. Frida fanger oppmerksomheten til de andre barna som fremdeles sitter på benken. De smiler og lager grimaser når luften fra bevegelsen av revehalen treffer dem. Ole reiser seg så opp og finner en til revehale og blir med på leken

[PF5].

I PF5 ser vi et tydelig eksempel på at barna tar i bruk lekemateriellet i rommet på andre måter. Frida lager vifte bevegelser med revehalen, som fanger de andre barna sin interesse og som inviterer dem til å bli med i leken. Når Frida først vil ha på revehalen, for så å ta den av seg igjen og bruke den til noe annet, viser det oss at materiellet som finnes i rommet kan føles «oppbrukt». Vår forståelse av dette er at det kan være mer spennende å finne nye måter å bruke materiellet på. På bakgrunn av dette ønsker vi å se nærmere på revehalens og korg-lekens egenverdi i møte med voksnes forventninger og uskrevne regler ved bruk av leketøy. For det nakne øyet kan revehale leken tolkes som fattig og muligens lite verdt uten den rette kunnskap om lekens egenverdi. Likevel er dette en lek hvor barna kan oppleve å komme i «flyt» sonen. Dette ser vi i forståelse med Csikszentmihalyi (Lillemyr, 2018, s. 32) sin teori om «flyt» hvor det kun er leken som betyr noe og som gir mening for barna. Hva barna tenkte på da de snurret revehalene og kastet bamsen oppi korgen er vanskelig for oss å vite. Imidlertid når vi ser en slik lek oppstå ser vi viktigheten med å la barna få være barn selv om leken for oss voksne ikke gir mye mening der og da. Barna leker fordi de syntes det er moro (Øksnes og Sundsdal, 2018, s. 63), og etter vår oppfatning hadde de det moro i denne leken. Dette i forståelse av barnas jubling i PF4 og deres smil og grimaser i PF5.

Rammeplanen sier at personalet i barnehagen skal observere, analysere, støtte, delta i og gjøre leken mer verdifull på barna sine premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Noen leker kan medføre uheldige samspillsmønstre og da kan barna trenge at personalet griper inn, deltar og gjør leken mer verdifull. Andre ganger kan en være med på å forstyrre eller ødelegge leken og den voksne blir mer en konflikt og irttesettende sikkerhetsvakt enn en støtte for barna i leken (Öhman, 2012, s. 240). Den voksnes syn på lekens egenverdi vil i møte med barns lek være avgjørende for hvordan den får utfoldet seg. På bakgrunn av dette vil vi derfor drøfte voksenrollen i møte med lek som kanskje ikke imøtekommer den voksnes forventninger og uskrevne regler. En voksen som ikke har kunnskap om lekens egenverdi vil kunne gripe inn i leken i ett forsøk på å gjøre den mer verdifull. Sluttresultatet kan likevel føre til oppløsning i leken. Sett igjennom en voksens øyne kan lek som revehale leken og det å kaste en bamse oppi en korg oppleves som lite verdifull. Eva Johanssons hevder at arbeid med små barn er komplekst, og at det derfor trengs kompetente voksne for å kunne legge til rette for gode samspillsmønstre (Johansson, 2013, s. 6). Dette sier vi oss enige i på bakgrunn av å kunne forstå og ivareta barnas lek, uavhengig av hvor mye eller lite mening leken har å si for oss. Korgen,

bamsen og revehalen viser oss i PF4 og PF5 at materialer i barn sine øyne kan bli nyttet til tusen andre ting enn det den i voksne sine øyne gjerne er forventet til. Det er derfor viktig at en ved valg av leker og materiale tenker på barns mulighet til å tre inn i den fiktive verden og ser verdien av åpne leketøy.

5.0 Avslutning og oppsummering

Vi har valgt å kalle vår avsluttende del for oppsummering. På grunn av vår korte observasjonsperiode på to dager kan vi ikke komme frem til en konklusjon, men heller oppsummere hva som kom til uttrykk i funnene våre. Vi vil bemerke at synene kan virke kritisk, men det er for å løfte frem påvirkningen av synet på barn samt barnestemmen. På tross av dette har vi likevel prøvd å holde oss faglige, og prøvd å ivareta alle involverte på best mulig måte.

Problemstillingen vår er «*Hvordan bruker barna det fysiske rommet i barnehagen?*». Ut ifra våre observasjoner, tolkninger og analyser fant vi ut at de voksne har stor makt for hvorvidt barnas kroppslige lek får komme til uttrykk. I funn 1 virker barna usikre og urolige, og gir tidvis uttrykk for manglende lekelyst. Dette tolker vi som mangel på ytre stimuli og inspirasjon fra den voksne og lekemateriellet. Barna får dermed ikke den støtten og inspirasjonen til å utfolde sin kroppslighet. Det kan se ut som at de voksne glemmer ut betydningen og hvor omfattende barns kroppslighet er, som fører til vanskelighet i å møte og gi tid og rom for barnas kroppslige lek. Videre i vår forskning viser funn 2 også til hvordan barns lek ikke imøtekommer de voksne sine forventninger og regler. Dette ser vi på som et brudd i henhold til rommets kommunikativ og funksjonelle egenskaper, samt barnas rett til medvirkning. Det viser seg at barna gjentatte ganger tar initiativ til lek, men blir stoppet av de voksne sitt behov for kontroll, sikkerhet og trygghet. Vårt siste og tredje funn indikerer ulikheter mellom barna og de voksne sitt syn på hva som er av betydning som lekemateriell. «*En ting for dere, men tusen ting for meg*» eksemplifiserer at barn ofte bruker saker og ting som nødvendigvis ikke er unemt som leker. Kasser som i voksne sine øyne blir betraktet og nyttet som oppbevaringsgjenstander kan i barna sine øyne bli sett på og brukt som noe helt annet. Dette ser vi på som veldig interessant, og vil dermed avslutningsvis oppmuntre alle som jobber med barn å anerkjenne deres indre forestillinger og fantasi.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: Samspillobservasjon som metode for læring*. Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (Red.). 2018. *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utg.). Gyldendal.
- Dronningmaudsminne: Høgskole for barnehagelærerutdanning. (2017, 1.desember). *Kompetanse for utvikling av barnehagers inne- og utemiljøer (EnCompetence)*. Dronningmaudsminne: Høgskole for barnehagelærerutdanning.
<https://dmmh.no/forskning-og-utvikling/fou-prosjekter/kompetanse-for-utvikling-av-barnehagers-inne-og-utemiljoer/>
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høyland, K. & Hansen, K. G. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (Red.), *Rom for barnehage; Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s.23- 46). Fagbokforlaget.
- Johannessen, E. F. L., Rafoss, W. T. & Rasmussen, B. E. (2018). *Hvordan nytte teori; nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring; Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen--bokmal-pdf.pdf>
- Larsen, A. K. (2019). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg). Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2018). *Lek på alvor*. (3.utg.) Universitetsforlaget.
- Meld.St.24 (2012-2013). *Fremtidens Barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer: Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Moser, T. (2018). Helhetlige dannelsesoppdrag. Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T. (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (s. 23-41). Gyldendal.
- Nielsen, M. M. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: Observasjon og pedagogisk analyse*.

Gyldendal.

- Nordtømme, S. (2018). Muligheter i mellomrom! Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s.213-228). Fagbokforlaget.
- Osnes, M., Skaug, H. N. & Kaarby, K. M. E. (2020). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode; en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: Lytte, forske og lære*. Fagbokforlaget.
- Sandseter, E. B. H. (2018). Det opplevelses- og spenningsøkende barnet. Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T. (Red.). *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (s. 54-66). Gyldendal.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Pedagogisk forum.
- Thorbergesen, E. (2012). Lekemateriell og barns lek. Moser, T. (Red.), *Rom for barnehage; Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 231- 248). Fagbokforlaget.
- Wolf, D. K. (2016). *Små barns lek og samspill; I barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen: Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1– Samtykkeskjema til foresatte

Vil du på vegne av ditt barn delta i undersøkelsen til bachelorprosjektet

”Barns bruk av det fysiske rommet ”

Dette er et spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i undersøkelsen til et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barn bruker det fysiske rommet i barnehagen. I dette skrevet gir vi deg som foresatt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan barna bruker det fysiske rommet i barnehagen. Her vil vi ta utgangspunkt i barnas opplevelser av situasjonen som vil bli fortolket og analysert av oss i etterkant. Dette er et forskningsprosjekt som vi skal gjennomføre i sammenheng med bacheloroppgaven vår.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette samtykkeskjemaet vil kun bli sendt ut til en avdeling i barnehagen. Dette gjør vi fordi vi ønsker å observere barna samlet på en avdeling for å innhente empiri til vår bacheloroppgave. Vi ønsker å se på hvordan barna bruker det fysiske rommet i barnehagen, og ber derfor om at dere på vegne av barna samtykker til eller avslår fra å være med i denne undersøkelsen.

Hva innebærer det for barnet ditt å delta?

Vi skal bruke observasjon som metode. Dette innebærer at vi observerer barna, og hvordan de bruker det fysiske rommet i barnehagen. Barna vil bli anonymisert i observasjonene. Dersom du som foresatt ønsker å lese observasjonene i etterkant, kan du be om dette.

Dette samtykkeskjema blir lagret og oppbevart av styrer i barnehagen, og blir ikke håndtert av oss som studenter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/dere som foreldre på vegne av ditt barn velger å delta, kan du når som helst innen gitt frist, trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle data fra deg/dere og ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg/dere.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker barnet ditt sine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Undersøkelsen vil ikke samle inn personopplysninger, og datamateriale vil anonymiseres, slik at ingen deltakere er gjenkjennbare i den endelige oppgaven. Det er bare vi som har ansvar for dette spesifikke prosjektet som har tilgang til de opplysningene som vi samler inn. Det vil si oss studentene, Malin Hundhammer og Malin Nesse, samt vår veileder Sissel Jeanette Aastvedt Halland. For å sikre ditt barns personvern vil vi erstatte alle navn med fiktive navn slik at alt datamaterialet vi samler inn forblir anonymisert. Dette gjelder også navn på barnehage og avdeling. En vil på denne måten ikke kunne gjenkjenne ditt barn om bacheloroppgaven skulle blitt publisert.

Prosjektet vil ikke behandle personopplysninger

Prosjektet vil ikke innhente og behandle personopplysninger. Prosjektet vil etter planen avsluttes 25. mai 2023. Eventuelt trekk av samtykke for å delta må derfor gjøres innen denne datoen. Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Sissel Jeanette Aastvedt Halland (Veileder). Epost: sissel.halland@hvl.no tlf.: 412 37 173
- Malin Hundhammer. Epost: 592701@stud.hvl.no tlf.: 936 30 422
- Malin Kvandal Nesse. Epost: 592711@stud.hvl.no tlf.: 483 17 373

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/veileder

Sissel Jeanette Aastvedt Halland

Studenter

Malin Hundhammer & Malin Kvandal Nesse

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Rommet som den tredje pedagog” og vil på vegne av mitt/våre barn (sett kryss i ruten som stemmer):

- Samtykke til å la barnet mitt delta i prosjektet
- Samtykker ikke til å la barnet mitt delta i prosjektet

Jeg samtykker til:

- Å la barnet mitt delta i observasjonene
- At mitt barn sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

NB! Prosjektet skal ikke behandle personopplysninger, og derfor skal dette informasjonsskrivet ikke signeres!