



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.: | 293 |
|---------------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|-------|
| Antall ord *: | 10337 |
|----------------------|-------|

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: | 5 |
| Andre medlemmer i gruppen: | 435, 443 |

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

Hvordan medvirker og bruker barna det fysiske miljøet om morgenen?

How do children participate in and utilize the physical environment in the morning?

Oda Lyngholm Gaupås, Emilie Tjoflot og Malene Frøiland

Bacheloroppgave i barnehagelærerutdanningen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Sissel Janette Aastvedt Halland

23.05.2023

Jeg 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 spennende, lærerik og krevende. Vi har som gruppe blitt bedre kjent i dette arbeidet, og er takknemlig for at vi har hatt hverandre som støtte. Vi har på mange måter brukt hodet på andre måter enn vi har gjort tidligere. I arbeidet med vår problemstilling har vi lært mye, og vi vil ta dette med oss videre som ferdig utdannede barnehagelærere. Vi håper at resultatet av denne oppgaven kan bidra til videre refleksjon av barnas medvirkning og bruk av det fysiske miljøet.

Vi har flere vi ønsker å takke nå som oppgaven er ferdig. Først og fremst vil vi takke barnehagen som har latt oss observere hos dem, både personale, barn og foresatte. Vi vil også rette en stor takk til vår veileder, Sissel Janette Aastvedt Halland, som har veiledet og støttet oss gjennom hele prosessen. Takk for alle faglige samtaler og verdifulle tilbakemeldinger, og for all motivasjonen du har gitt oss. Vi vil også takke vår nærmeste familie og venner som har oppmuntret oss gjennom en krevende periode. Vi ønsker å uttrykke takknemlighet overfor Karina som har tatt seg tid til å lese gjennom hele oppgaven og korrekturlest. Til slutt vil vi takke mennene våre, som har støttet ved å lytte til glede og frustrasjon, gitt oss tid til å skrive, og bidratt med å ta en større del av husarbeidet.

Sveio, 23. mai 2023

Oda Lyngholm Gaupås, Emilie Tjoflot og Malene Frøiland

Abstract

In this assignment, our focus has been directed towards examining how children participate and utilize the physical environment in the morning. We have used a qualitative method and observation in the form of logs which we later transformed into narratives. Through this approach, we identified two distinct findings. The first indicates that children choose to engage in activities with adults, while the second finding indicates that children choose to participate in the children's community through different meeting places in the room. We found that the presence of adults can be crucial for maintaining an activity, as activities tend to dissolve when the adult has to leave due to other daily tasks.

Sammendrag

I denne oppgaven har fokuset vårt vært rettet mot hvordan barna medvirker og bruker det fysiske miljøet om morgenen. Vi har brukt kvalitativ metode og observasjon i form av logger omgjort til praksisfortellinger som forskningsstrategi. Gjennom denne metoden hadde vi to tydelige funn. Det første funnet indikerer at barna velger å delta i lek sammen med voksne, mens det andre funnet indikerer at barna velger å delta i barnefellesskapet ved møteplasser på avdelingen. Den voksnes tilstedeværelse kan være avgjørende for å bevare leken, da leken og aktiviteter barn holder på med fort kan gå i oppløsning ved at den voksne må gå ut av leken til fordel for daglige gjøremål.

| | |
|--|----|
| Forord | 2 |
| Abstract | 3 |
| Sammendrag..... | 3 |
| 1.0 Innledning..... | 5 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema..... | 5 |
| 1.2 Presentasjon av problemstilling og avklaring av begrep | 5 |
| 1.3 Oppgavens oppbygning | 6 |
| 2.0 Teorigrunnlag | 7 |
| 2.1 Barns medvirkning..... | 7 |
| 2.2 Medvirkning og demokratiforståelse | 8 |
| 2.3 Rommet sin betydning | 9 |
| 2.4 “Det felles tredje” | 10 |
| 2.5 Voksenrollen | 11 |
| 3.0 Valg av metode..... | 14 |
| 3.1 Kvalitativ metode..... | 14 |
| 3.2 Observasjon..... | 14 |
| 3.3 Vår forskningsprosess | 15 |
| 3.4 De etiske hensynene..... | 16 |
| 3.5 Reliabilitet og validitet..... | 16 |
| 3.6 Vår analyseprosess | 17 |
| 4.0 Funn og drøfting..... | 19 |
| 4.1 “Barn velger å delta i lek med voksne” | 19 |
| 4.2 “Barn medvirker i barnefellesskapet” | 24 |
| 5.0 Avslutning og oppsummering | 30 |
| Litteraturliste | 31 |
| Vedlegg - samtykkeskjema til foresatte | 33 |

1.0 Innledning

I denne bacheloroppgaven undersøker vi hvordan barna medvirker og bruker det fysiske miljøet om morgenen. Barna tilbringer store deler av dagen i barnehagen, og det er derfor viktig at personalet har kunnskap om hvordan rom, innredning og møblering kan påvirke valg av aktiviteter, og hvordan samspill og relasjoner oppstår mellom barn/barn og barn/voksen. På bakgrunn av dette forankrer vi oppgaven i styringsdokument som er skrevet i et sosiokulturelt læringssyn, og samtidig teori om medvirkning (Bae, 2006; Jansen, 2019) og demokrati (Pettersvold, 2015), voksenrollen (Pape, 2013; Johansson, 2013) og det felles tredje (Østrem, 2012; Wolf, 2014).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av tre år på barnehagelærerstudiet har vi lært mye. Noe av det som har vært mest interessant for oss, og som vi ser viktigheten av, er hvordan barna får medvirke i barnehagehverdagen og hvordan det fysiske miljøet er lagt opp. I rammeplanen står det at barna skal få anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Det innebærer at personalet skal støtte barna i å forstå andres perspektiv, og samtidig reflektere over egne og andres følelser og meninger. Det står også at alle barn skal ha mulighet til å delta i demokratiet ved å medvirke i barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 ff.). Medvirkning er en del av barnehagens demokrati og barna skal få erfare å ha innflytelse i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Videre står det at personalet skal legge til rette for et inkluderende miljø hvor alle barn får delta i lek, ved å organisere rom, tid og lekemateriell som inspirerer til ulike typer lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Barnehagen har ansvar for å utforme rommet slik at barna kan være aktive deltakere i lek og andre aktiviteter, og at leker og materiell er tilgjengelige for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

1.2 Presentasjon av problemstilling og avklaring av begrep

Vår problemstilling er: “Hvordan medvirker og bruker barna det fysiske miljøet om morgenen?”

Denne problemstillingen krever noen avklaringer. Medvirkning er forstått som barnas rett til å bli tatt på alvor, lyttet til og ha en påvirkning på fellesskapet (Bae, 2006, s. 8). Barna i våre observasjoner er barn i alderen tre- til fire år, og det fysiske miljøet utgjør rommet på en avdeling i en fem-avdelingsbarnehage.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven vår er delt inn i fem deler. I den første delen presenterer vi teorigrunnlaget, interessefelt, problemstilling, avklaring av begrep og oppbygning av oppgaven. I del to presenterer vi teorien vi har brukt for å kunne drøfte funnene våre. Vi har teori om barns medvirkning, medvirkning og demokratiforståelse, rommet sin betydning, det felles tredje og voksenrollen. Videre i del tre skriver vi frem valg av kvalitativ metode, observasjon som forskningsstrategi, vår forskningsprosess, de etiske hensynene, reliabiliteten og validiteten på oppgaven vår, og til slutt om vår analyseprosess. Vi håper med dette at forskningen vår kan fremstå på en transparent måte. I fjerde del tar vi for oss funnene våre, som innledningsvis i kapittel 4.1 og 4.2 presenteres i form av praksisfortellinger. Deretter vil vi drøfte dem i lys av teori og våre egne stemmer. Til slutt avslutter vi arbeidet vårt med en oppsummering.

2.0 Teorigrunnlag

Teori kan defineres som en generell påstand om virkeligheten. Teori stammer fra greske theoria, og betyr å se på, betrakte eller granske (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 25). I dette kapittelet vil vi se på styringsdokument for barnehagen og relevant teori som omhandler barns medvirkning, medvirkning og demokratiforståelse, rommet sin betydning, det felles tredje og voksenrollen.

2.1 Barns medvirkning

Begrepet medvirkning har synonymer som blant annet å assistere, bidra og påvirke (Bae, 2006, s. 8). Disse synonymene handler alle om deltagelse, uten å ha alt ansvaret alene. En måte å oppfatte barnas rett til medvirkning, er at barnet sin stemme skal bli tatt på alvor, lyttet til og ha en påvirkning på fellesskapet (Bae, 2006, s. 8).

Begrepene medvirkning, deltakelse og demokrati er sammenvevde begreper, og det kan være vanskelig å skille dem fra hverandre. Det er sentrale begrep for å skape et inkluderende og demokratisk fellesskap i barnehagen. Ved å legge til rette for medvirkning og deltakelse, kan barnehagen bli en arena for læring, utvikling og sosial inkludering (Jansen, 2019, s. 35). I rammeplanen blir begrepene bedre knyttet sammen, hvor det står at alle barn skal ha muligheten til å oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke i barnehagens innhold, uavhengig av deres kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er også tatt inn i lov om barnehager § 3 hvor det står at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagehverdagen og aktivt delta i planlegging av virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Medvirkning kan ses på som en kombinasjon mellom å medvirke individuelt og medvirke i fellesskap. Medvirkning handler derfor om å skape noe felles som ivaretar individene (Jansen 2019, s. 37). Medvirkning har en individuell og en kollektiv dimensjon, som beskrevet av Emilson og Johansson; den individuelle dimensjonen innebærer at barn oppfordres til å påvirke den pedagogiske praksisen i barnehagen. Gjennom den individuelle dimensjonen får barna erfaring med demokratiske verdier som inkludering, respekt for andres meninger og rett til medvirkning (Johansson, 2013, s. 89). Idet den individuelle deltakelsen og medvirkningen tilrettelegger for barnas personlige utvikling, fremmer den kollektive deltakelsen fellesskapsfølelse, samarbeid og respekt for mangfoldet av meninger og perspektiver. Gjennom denne kollektive dimensjonen utvikler barna sosiale ferdigheter som er essensielt for et

fungerende demokratisk samfunn. Den kollektive dimensjonen handler om at barn inviteres til å delta i fellesskapets virksomhet (Johansson, 2013, s. 89).

Berit Bae hevder at medvirkning fra barnas perspektiv er å leke, og være en del av fellesskapet. Det betyr også mye for barna at det er voksne rundt dem som lytter og tar innspillene deres på alvor. Likevel ser man at barna opplever at de voksne ikke har tid, på grunn av daglige gjøremål og mangel på personale. Barna kan på bakgrunn av dette oppleve at det kan være vanskelig å få muligheten til å medvirke (Bae, 2019). Lek kan forstås som en av barnas uttrykksformer. Kristin Wolf (2017) påpeker at personalet har en viktig rolle med å komme med innspill og inspirasjon til leken. Med at personalet inviterer til fellesskap gir de et godt utgangspunkt for at barna blir motivert til å uttrykke seg i leken (Jansen, 2019 s. 110).

2.2 Medvirkning og demokratiforståelse

Barnehagen er en demokratisk arena der barna blir regnet som likeverdige og aktivt deltagende medborgere (Østrem, 2012, s. 98). I barnehagen kan demokrati forstås som hvordan man har det sammen med andre, hvordan man deltar i, samarbeider og skaper et fellesskap (Jansen 2017, s. 51). Derfor kan demokrati i barnehagen forstås som hvordan man bygger hverdagslivet og de sosiale verdiene sammen med andre (Dewey, i Jansen, 2017, s. 51). Personalet skal jobbe for at barna kan si sin mening, samtidig høre andres meninger. Slik kan ulikheter anerkjennes og respekteres (Jansen 2017, s. 51).

Mari Pettersvold (2015) forklarer tre demokratiske forståelser. Den første er liberalistisk demokratiforståelse, hvor man ser medvirkning som selvbestemmelse. Det er mange enkeltindivider i barnegruppen, og det kan være en utfordring å la alle bestemme selv til enhver tid. Barnehager med denne demokratiske forståelsen bruker ofte barnemøter, hvor det forventes at barna skal si sin mening eller ta valg. Med et liberalistisk demokratisyn kan barna ta valg ut fra gitte rammer som ofte er bestemt av de ansatte (Pettersvold, 2015).

Den andre demokratiske forståelsen er flertallsdemokratiet. Den forståelsen ses på som en medvirkningspraksis, der man gir avkall på selvstendighet til fordel for verdien av fellesskapet. Demokrati betyr at fellesskapet tar avgjørelser. Alle skal få være med på å ta avgjørelser, men det er flertallet som bestemmer uavhengig av gode begrunnelser eller rettferdighet. Dette er en form som ofte blir brukt i barnehager, da det er en lite tidkrevende måte å ta avgjørelser på, samtidig som en sikrer seg at alle blir hørt. Ofte blir håndsopprekning brukt for å ta avgjørelser i et flertallsdemokrati. Denne forståelsen av medvirkning og demokrati kan ses i relasjon til at

avgjørelser blir tatt i fellesskapet. Pettersvold hevder at dette synet på medvirkning og demokratiforståelse henger sammen med måten avgjørelser blir tatt, i det øvrige samfunnet (Pettersvold, 2015).

Den tredje demokratiske forståelsen er deliberativt demokrati. Den forståelsen gir rom for at avgjørelser blir tatt ved at barna må ta initiativ og lytte til de andre barna. Med denne demokratiske forståelsen må barna ta valg på grunnlag av argumenter og verdier. Ofte er det de ansatte som legger til rette for slike møter, i form av å lage et lekemiljø med samlingspunkt og mindre grupper med samtaler. I en slik forståelse er det likevel barna som skal styre møtene og deres interesser skal vektlegges. Denne forståelsen kan styrke fellesskapsfølelsen. Målet med slike møter er å finne en felles enighet, selv med ulike syn og perspektiv. Når barna deltar i slike møter, kan man se at de som vanligvis er litt stille, blomstrer og finner tryggheten til å uttrykke sine egne meninger. Denne forståelsen kan også være vanskelig for de yngste barna å være med på, på grunn av språk og språkforståelse (Pettersvold, 2015).

Å skape gode demokratiske kulturer er noe personalet i barnehagen i fellesskap må jobbe konstant med. Det er lett å bruke de demokratiske forståelsene som ikke krever så mye ressurser og tid. Men personalet skal jobbe med demokrati på en måte som ruster barna til å ta gode avgjørelser og løsninger i fremtiden (Pettersvold, 2015).

2.3 Rommet sin betydning

Barn lærer gjennom lek og samspill med hverandre og deres materielle omgivelser. Det fysiske læringsmiljøet påvirker barnas læring, og ulike rom inviterer til forskjellige typer handlinger og erfaringer (Thorbergson, 2007, s. 26). Når personalet jobber med å endre rommene i barnehagen, er det viktig at de involverer barna i prosessen, og tar hensyn til deres synspunkter og behov. Dette kan også være en mulighet for å oppmuntre til demokratisk deltakelse og samarbeid. Personalets valg og handlinger når det gjelder rommet, kan ha stor innvirkning på pedagogikken som blir utført i barnehagen. Dermed er det viktig å anerkjenne rommet som en del av læringsmiljøet, og utnytte det potensialet det har for å skape gode og utviklende erfaringer for barna (Thorbergson, 2007, s. 26).

Det er ingen tvil om at både innredning og lekeutstyr påvirker brukskvaliteten til rommene i barnehagen. Barnas opplevelse av det fysiske miljøet påvirkes av hvordan barnehagehverdagen er organisert, og av personalets pedagogiske praksis (Moser, 2012, s. 12). Bygningene og de fysiske omgivelsene har stor innvirkning på lekemiljøet i barnehager, og kan enten åpne opp

for eller legge begrensninger på barnas hverdagsliv. De legger sterke føringer for den pedagogiske virksomheten i barnehagen og vil ha konsekvenser for organiseringen og driften i lang tid etter de er ferdig bygd (Moser, 2012, s. 130). Det er viktig å finne en balanse mellom å tilrettelegge for spesifikke aktiviteter og å gi barna mulighet til å utforske og bruke rommene på egen måte (Høyland & Hansen, 2013, s. 39).

For å bedre utnytte rommet som “den tredje pedagog” i barnehagens arbeid, er det viktig med økt bevissthet og forståelse rundt den fysiske omgivelsenes betydning. Den tredje pedagog kan ses på som sammenhengen mellom det fysiske miljøet og materialenes påvirkning på barna, og motsatt. Det kan hjelpe personalet i barnehagen til å utnytte rommet bedre, slik at barna får gode og varierte lekemuligheter som samsvarer med målene i rammeplanen. Alle rom skal ha en mening, men det er opp til pedagogene å legge til rette for at rommene har en hensikt (Høyland & Hansen, 2013, s. 251). Det er viktig å drøfte og evaluere samspillet mellom de fysiske omgivelsene og bruken av dem (Høyland & Hansen, 2013, s. 23).

Tilgangen på materialer blir her viktig med tanke på barnas rett til medvirkning. Barna må vite hvilke materialer som er tilgjengelige, om de er plassert i barnas høyde, eller om de må spørre eller peke på hva de ønsker (Johansson, 2013, s. 90). Man kan også si at leken avhenger av materialet som er tilgjengelig, og at barn skaper sin egen lek og eget lekemiljø gjennom bruk av materiell. Dette kan påvirke hvordan barna oppfatter seg selv som subjekt i fellesskapet (Jansen, 2019, s. 112).

2.4 “Det felles tredje”

At barn og voksne sammen har et felles tredje å fokusere på, kan bidra til å styrke fellesskapsfølelsen. Dette kalles sekundære intersubjektive fellesskap, hvor barn/voksen og barn/barn har et fokus mot et felles tredje. Her vil oppmerksomheten bli rettet mot noe utenfor oss selv. Det felles tredje kan være et prosjekt, en fysisk leke eller en aktivitet (Wolf, 2014, s. 37 ff.). Her skapes det rom for andres innspill, bidrag i samspillet og en mulighet for deltakelse, da alle ser i samme retning, i stedet for at de voksne ser på barna. Her er det viktig at personalet er til stede og oppmerksomme, og at barna blir møtt i sine interesser og innspill med forståelse (Johansson, 2013, s. 26). Dette kan bidra til en større opplevelse av medvirkning hos barna (Wolf, 2014, s. 37). Solveig Østrem forklarer at en felles deltakelse i noe utenfor seg selv, er betydningsfullt da det kan bidra til å skape et miljø som bærer preg av gjensidighet og et godt fellesskap (Østrem, 2012, s. 69).

At man i fellesskap retter oppmerksomheten mot et felles tredje, kan også bidra til å fremme barnas aktive medvirkning. Det kan også være situasjoner hvor engasjementet uteblir, da det mangler et betydningsfullt felles tredje, og en aktivitet kan kollapse (Østrem, 2012, s. 69 ff.). At barn kan dele oppmerksomhetsfokus på noe utenfor seg selv, kan bidra til at det blir lettere å komme overens i fellesskapet (Öhman, 2012, s. 141).

Det felles tredje kan ses på som en midlertidig gjensidighet hvor barna definerer leken, ved å forhandle og bli enige om lekens rammer. Det vil si at barnas forståelse av lekens rammer ikke er identisk, men tilstrekkelig lik. For at barn skal kunne forstå andre barns perspektiv, er det avhengig av flere faktorer, som hvordan barnet oppfatter situasjonen, tidligere erfaringer og forventninger til leken, og hvor stor motivasjonen er til å leke. I disse forhandlingene får barna utvikle evnen til å forstå hverandres perspektiv. Dersom disse forhandlingene flyter, får barna opplevelsen av å være medvirkende deltakere i fellesskapet. Barna får mulighet til å gi hverandre inspirasjon og impulser, som kan føre leken videre (Öhman, 2012, s. 141).

Når barn kjenner hverandre godt, og liker å leke sammen med de samme tingene, har de ofte en felles referanseramme. Mauritzson og Säljö (2003) sier at når barna kjenner hverandre godt, blir det lettere for dem å skape og opprettholde et felles fokus i leken. De har en felles forståelse av hvordan den andre tenker, og dette gjør det lettere å komme frem til enighet om hva og hvordan de skal leke (Öhman, 2012, s. 141 ff.).

2.5 Voksenrollen

Personalet i barnehagen har en viktig rolle med tanke på å opptre som anerkjennende og lydhøre voksne, som støtter og veileder barn i utviklingen og læringsprosessene deres. Dette er viktig for å skape en samspillende atmosfære, hvor personalet er lydhøre overfor barnas initiativer (Johansson, 2013, s. 29). Solveig Østrem forklarer at det å være anerkjennende handler om å forholde seg til den andre som et autentisk subjekt (Østrem, 2012, s. 40). Man må være åpen for andres intensjoner, opplevelser og behov, og personalet må vise engasjement og sensitivitet overfor barna ved å lytte til og forsøke å forstå deres perspektiver (Johansson, 2013, s. 25 ff).

Relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen er preget av maktstrukturer som kan føre til at barn er utsatte i sin subjektposisjon. Bygger forholdet på anerkjennelse, vil man kunne se gjensidighet og lojalitet i forholdet (Østrem, 2012, s. 40). For at barna skal kunne oppleve en reell anerkjennelse fra personalet, må den voksne forstå at barna har et helt annet perspektiv og

andre erfaringer i livet enn dem selv (Østrem, 2012, s. 44). For å oppnå en samspillende atmosfære hvor personalet er tilstedeværende, må de vise et stort engasjement i barnas livsverdener. Ved å møte barna og forstå deres interesser og vilje, kan de voksne skape et sterkt fellesskap som viser at voksne og barn kan møtes som medvirkende subjekter (Johansson, 2013, s. 26).

Barn ønsker å ha personale som er medlekere og som kan berike leken, ved å bidra med materialer og inspirere til utvikling av leken (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 91). Elin Thoresen skriver om sine observasjoner i barnehager, der hun opplever at lekende voksne er magneter for barn som ønsker å leke. Derimot har hun også observert lekaktiviteter som opphører i det den lekende voksne forlater området (Thoresen, 2019, s. 38). Leken kan ofte forstyrres av de daglige gjøremålene personalet må følge opp. I slike hverdagslige situasjoner, preges ofte leken og samspillet av uro (Pape, 2013, s. 87). Man kan også observere at leken fort kan bli utsatt for forstyrrelser, og leken ikke får den respekten den fortjener (Pape, 2013, s. 167). Voksnes deltakelse i lek er en viktig start for å bygge lek- og samspillskompetanse, barnet våger å leke og får erfaringer dersom det har tillit til den voksne (Kibsgaard, 2018, s. 363). Mulighetene for lek ligger mye i hvordan personalet legger til rette for det, hvordan dagsrytmen er og deres holdning til lek (Kibsgaard, 2018, s. 364).

Et annet perspektiv er om barna ikke ønsker voksendeltakelse i leken, og at voksne avvises. Dette kan ha sammenheng med barnas tidligere erfaringer med den voksne, eller at barna leker fint sammen og ikke behøver innblanding i leken (Pape, 2013, s. 47). Det er derimot viktig å skape et miljø hvor både barn og voksne er inkludert, da personalet kan følge med på barnas lekeevne og være en støtte og trygghet dersom utfordringer oppstår i samspillet med barna (Pape, 2013, s. 53 og 56).

Å skape et miljø hvor man bidrar til inkludering i fellesskapet, krever at personalet organiserer og deltar, slik at de er åpne for at barna kan medvirke i aktiviteten (Jansen, 2019, s. 110). Barnas lek kan ses på som en måte å være i et fellesskap, som kan bidra til å skape glede, spenning og vennskap. Det kan også bidra til at barnas fantasiverden får vokse, og det blir en arena for utforskning. Personalet må også være bevisst på at lek kan bevisst og ubevisst være med på å utestenge barn fra fellesskapet, og forsøke å støtte barn inn i leken (Jansen, 2019, s. 111).

Man kan anta at positiv sosial atferd i barnehagen kan påvirkes av dens pedagogiske praksis, hvor barnas handlinger speiler de voksnes væremåter (Pape, 2013, s. 65). Personalet spiller en stor rolle når det gjelder barnets utvikling, læring, danning og sosialisering (Glaser, 2018, s.

19). Dersom personalet skal delta i barnas lek, må de vite hvordan de skal forholde seg til den og vise sensitivitet overfor den (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 91).

3.0 Valg av metode

Metode er et viktig verktøy når vi skal undersøke og analysere en bestemt problemstilling. Valg av metode hjelper oss med å samle inn data og informasjon, som er nødvendig for å utføre undersøkelsen vår på en strukturert og systematisk måte. Metoden bidrar til å sikre at vi har tilstrekkelig med data og at vi tolker den på en riktig måte (Dalland, 2018, s. 52).

3.1 Kvalitativ metode

For å svare på problemstillingen: *“Hvordan medvirker og bruker barna det fysiske miljøet om morgenen?”* har vi valgt å bruke kvalitativ metode, som gir oss en helhetlig oppfatning av den gitte situasjonen. En kvalitativ innsamling av data kan gi oss god dybdeinnsikt i problemstillingen (Busch, 2021, s. 53). Den er kvalitativ fordi vi ikke samler inn tall eller data som kan måles. Målet med kvalitativ metode er å forstå motivene og hva som er typisk for en situasjon (Nielsen, 2017, s. 33).

3.2 Observasjon

Observasjon er en metode som kan brukes i empirisk forskning for å samle inn data om en sosial kontekst eller situasjon (Bergsland og Jæger, 2015, s. 66). Margit Margrethe Nielsen forklarer at observasjon som begrep kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. Ved å observere skal vi registrere hva som foregår i barnehagen, deretter analysere, tolke og forstå våre observasjoner. Ved å observere må vi gå inn systematisk, være bevisst på egen rolle og ha kunnskap om situasjonen vi skal se etter (Nielsen, 2017, s. 8). I en observasjon er det viktig å være klar over at den aldri er nøytral, men blir påvirket av vår bakgrunn. Før en observasjon må vi ha et klart formål for hva vi ser etter, da det får betydning for fokuset under observasjonen (Nielsen, 2017, s. 11).

Ettersom vi var tre stykker som skulle observere, valgte vi å bruke både deltakende og ikke-deltakende observatører i form av å være beskjedne gjester (Abrahamsen, 2004, s. 68). I deltakende observasjon er observatøren en aktiv deltaker i situasjonene som skal observeres. Observatøren kommer nært på barna og får oppleve hvordan barna responderer og handler i situasjonen (Nielsen, 2017, s. 9). I denne rollen kan det være en fordel å ha utviklet tillit til barna (Løkken, 2012, s. 76). Denne rollen kan være krevende å balansere, og kan oppfattes som intens, da man skal ha fokus på å være til stede med barna og observasjonene man foretar seg.

I en ikke-deltakende observasjon vil observatørrollen være mer passiv, og man inntar en rolle

som beskjeden gjest. Målet med dette er å få et nært forhold til barna, ha en vennlig, tilstedeværende observasjon, men ikke la seg forstyrre av situasjonen (Abrahamsen, 2004, s. 68). Slik kan observatøren observere situasjonen og samtidig samle viktig informasjon om det som skjer (Løkken og Søbstad, 2013, s. 48). Selv om observatørens tilstedeværelse har betydning, er det praktisk at observatøren kan konsentrere seg om å beskrive det som skjer så grundig som mulig, uten å måtte forholde seg til andres utspill eller planlegge neste skritt i prosessen.

3.3 Vår forskningsprosess

Når vi forsker, bruker vi en systematisk måte for å få svar på problemstillingen. Derfor har vi klart for oss på forhånd hva vi vil se etter i observasjonen. Forskning er en prosess for å skaffe ny kunnskap og forståelse, og for å få en dypere innsikt i bestemte situasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 18). Vi har, som nevnt i kapittel 3.2, valgt observasjon som forskningsstrategi, slik at vi kan se med egne øyne hvordan barna medvirker og bruker det fysiske miljøet.

Under observasjonene var det to pedagogiske ledere, to barne- og ungdomsarbeidere og en lærling på avdelingen. Vi var i en norsk barnehage, på en avdeling med 19 barn. Det var varierende hvem som var til stede under observasjonene, da vi var der relativt tidlig på morgenen. I løpet av prosessen har vi vært i barnehagen og observert over tre dager. Vi var inne på avdelingen i 30-60 minutter per dag i tidsrommet mellom klokken 08.00 og 09.00.

Ved observasjon er det vår tolkning av situasjonen som kommer frem. Vi ønsket å observere barnegruppen i sin helhet, men problemstillingen var vår rettesnor. Før observasjonene ble gjennomført, var det planlagt at en av oss skulle være deltakende observatør, mens to av oss skulle være ikke-deltakende observatører. På bakgrunn av at det kan være en fordel at den deltakende observatøren har utviklet tillit til barna, valgte vi å ha den av oss som var kjent i barnehagen fra før som deltakende observatør.

Den som var deltakende observatør, hadde ikke med seg penn og papir. De som var ikke-deltakende observatører hadde med seg penn og papir, slik at de kunne notere underveis i observasjonen. De av oss som var ikke-deltakende observatører, plasserte seg slik i rommet at de hadde god oversikt over avdelingen og der barna oppholdt seg, men var mer i bakgrunnen og ikke i umiddelbar nærhet av hvor leken skjedde. Den deltakende observatøren pratet med barna og fulgte deres innspill og impulser, og plasserte seg slik at hen var tilgjengelig for barna,

men samtidig ikke i veien for leken.

På dag tre var vi på forskjellige rom, hvor alle hadde ulike observasjoner. Da ble det naturlig for en av de ikke-deltakende å bli med i leken, da barna tok initiativ til det. På forhånd hadde vi diskutert hvordan vi skulle forholde oss til barn som ville ha ikke-deltakende observatører med i leken, og blitt enige om at vi skulle ta barnas initiativ og legge bort penn og papir.

Etter hver observasjon, brukte vi et tilgjengelig rom inne i barnehagen. Da kunne deltakende observatør notere sine observasjoner umiddelbart, og vi kunne diskutere og sammenligne våre observasjoner. Da alle observasjonene var ferdige, satt vi sammen og skrev ned alle observasjonene ordrett. Deretter gikk vi gjennom alle observasjonene våre, diskuterte og sammenlignet disse og kom fram til fellestrekkene. Da dette var gjort, hadde vi noen klare funn og bestemte oss for hvilke hendelser vi ville skrive om til praksisfortellinger. Praksisfortellingene skrev vi ved å hente ut den relevante informasjonen fra loggene.

3.4 De etiske hensynene

De etiske hensynene vi må ta i denne prosessen er også viktige. Vi har anonymisert all data vi har samlet inn, og vi bruker fiktive navn på alle som er involvert. Vi har også gitt alle deltakerne, som bestod av barn og personale i en barnehage, mulighet til å velge om de vil delta i undersøkelsen. I informert samtykke kommer det frem at de kan trekke seg når som helst fra undersøkelsen. De foresatte ga sitt samtykke på vegne av barna. I samtykkeskjemaet har foresatte fått informasjon om hva vi skal observere, og formålet med observasjonene. De som er med i prosjektet har rett til å bestemme over egen deltakelse, og må få god informasjon om hva prosjektet går ut på. De som deltar skal også kunne være sikre på at vi ivaretar taushetsplikt og anonymitet (Christoffersen og Johannesen, 2018, s. 42 ff.).

Når vi går inn for å observere en barnegruppe, er det viktig å ta hensyn til at det kan være utleverende. Vi må derfor begrunne og ha en klar grunn for hvorfor vi har valgt observasjon som metode, og hva vi ønsker å få ut av observasjonen. Da kan vi sikre at vi tar hensyn til personvernet og at de som blir observert blir respektert (Dalland, 2018, s. 98).

3.5 Reliabilitet og validitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. På forskningspråket betegnes dette som reliabilitet. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten det samles inn på, og hvordan det bearbeides (Christoffersen

og Johannesen, 2018, s. 23). Vi ser på våre observasjoner som troverdige. Vi var tre studenter som observerte samme barnegruppe, og det er vårt subjektive syn på hvordan barna brukte rommet under observasjonene som blir presentert i denne oppgaven. Vi presenterer ingen sannheter, andre vil kanskje kunne se hvordan barna brukte rommet på morgenen på en annen måte. Det er også stor sannsynlighet for at vi hadde hatt andre observasjoner hvis vi kom i et annet tidsrom.

Vårt datamateriale presenterer som sagt ikke selve virkeligheten, men vårt syn på den. Et sentralt spørsmål er da hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet. I forskningslitteraturen brukes begrepet validitet, som betyr gyldighet (Christoffersen og Johannesen, 2018, s. 24). For at vi skal kunne stole på resultatene av empirisk forskning, må dataene som er samlet inn være pålitelige. Det må være samlet inn på en systematisk og nøyaktig måte. Det er avgjørende å forstå at relevans er helt essensielt når det kommer til å jobbe med data og informasjon, og være kritisk til det vi samler inn (Dalland, 2018, s. 60).

Vår forskning vil ikke si noe om hvordan alle barn medvirker og bruker det fysiske miljøet om morgenen, men det vil si noe om hvordan vi opplevde at en gitt barnegruppe brukte det fysiske miljøet, i tidsrommet mellom klokken 08:00 og 09:00 de tre dagene vi observerte. Vår data er derfor valid med tanke på at den svarer på vår problemstilling, likevel er dette vårt subjektive syn på hvordan barna opplevde situasjonene under observasjonene, og vi har ikke snakket med barna for å høre om det stemmer. Samtidig har vi prøvd å være så troverdige som mulig, ved å være transparente med tanke på forskningen vår.

3.6 Vår analyseprosess

En analyse handler om å dele opp noe i mindre biter, i vårt tilfelle flere praksisfortellinger som skal undersøkes, for å finne en mening og et mønster som kan bidra til å svare på problemstillingen vår. Når dette er analysert, skal vi komme frem til en konklusjon (Christoffersen og Johannesen, 2018, s. 94). Vi må dermed finne ut av hva disse praksisfortellingene faktisk handler om og hvordan vi forstår innholdet (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 102).

Vi skrev observasjonene våre på ulike måter. En skrev ned logger, en annen skrev hel tekst, og den siste som var deltakende observatør, skrev i stikkordsform umiddelbart etter observasjonen. Vi satte oss ned og leste observasjonene til hverandre. Vi kom frem til at vi hadde flere lignende observasjoner. Videre skrev vi den relevante datainnsamlingen om til praksisfortellinger med

fiktive navn. Deretter gikk vi i dybden på praksisfortellingene våre, hvor vi analyserte og tolket dem. Til slutt fant vi teori rundt praksisfortellingene slik at vi kunne drøfte dem og se på praksisfortellingene med ulike syn. Vi hadde to tydelige funn:

- 1) Barn velger å delta i lek med voksne
- 2) Barn medvirker i barnefellesskapet

To gjennomgående funn vi alle tre har, er at barna velger å delta i lek med voksne, og at barna velger å samle seg i fellesskapet med andre barn rundt bordet. Derfor ble dette to tydelige og naturlige funn å gå videre med.

4.0 Funn og drøfting

I denne delen skal vi drøfte våre funn som svarer på problemstillingen med teori, empiri og egne refleksjoner. Funnene blir presentert i form av nummererte praksisfortellinger [PF], som er i kursiv tekst og uthevet fra selve drøftingsdelen.

4.1 “Barn velger å delta i lek med voksne”

Vårt første funn handler om hvordan barn medvirker og bruker det fysiske miljøet gjennom å velge å delta i lek med voksne:

Seks barn sitter med bordaktivitet og spiller med Hege. Bordet er plassert innerst på avdelingen, lengst borte fra inngangsdøren. Det er hylleseksjoner foran slik at bordet blir en skjermet sone. I hyllene er tegnesaker, puslespill og plastelina tilgjengelig i barnas høyde. Siri som er på gulvet midt på avdelingen, nærmere døren inn til avdelingen, inviterer barna med på å bygge en bondegård med klosser. Hun spør barna ved bordet om de vil være med. Barna hører Siri og ser bort til henne, men samtlige av barna blir sittende ved bordet. Etter noen minutter, henvender Siri seg igjen til barna i det hun er ferdig med bondegården. Nå kommer det fem barn bort til Siri. En går tilbake til bordet, og fire barn blir ved bondegården. Siri og barna har et fint samspill i lek med bondegården og dyrene en god stund, og Siri tar barnas initiativ ved å snakke om dyrene barna er interessert i (PF1).

I rammeplanen står det at personalet i barnehagen skal være bevisst på egen rolle og deltakelse i barnas lek, og samtidig ta initiativ til lek og bidra til at alle kommer inn i leken (Kunnskapsdepartementet, s. 21, 2017). Videre står det at barnehagen skal observere og følge opp barnas ulike uttrykk og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). I PF1 kan vi tydelig se verdien av å ha tilstedeværende voksne som er engasjerte i barnas lek, og det kan tyde på at barna medvirker ved å delta i lek og fellesskapet (Johansson, 2013, s. 26).

I PF1 er det relevant å se på det fysiske miljøet hvor «Bordet er plassert innerst på avdelingen, lengst borte fra inngangsdøren. Det er hylleseksjoner foran slik at bordet blir en skjermet sone» (Utdrag PF1), da vi ser at barna trekkes til bordaktiviteter. På morgenen kan det være av betydning, ved at plasseringen av bordet kan bidra til å redusere ytre støy. Videre ser vi at «I hyllene er tegnesaker, puslespill og plastelina tilgjengelig i barnas høyde» (Utdrag PF1), dette funnet i sammenheng med plasseringen av bordet, kan ha en betydning for at barna velger å

være ved bordet. Ved å ha lekemateriell tilgjengelig i barnas høyde, kan de få opplevelsen av at det fysiske miljøet er tilpasset deres behov, og det kan bidra til følelsen av at barna får medvirke i barnehagehverdagen. Det fysiske miljøet i barnehagen kan ses i sammenheng med barnas muligheter for medvirkning og demokratisk deltakelse (Thorbergesen, 2007, s. 26).

Det fysiske miljøet på avdelingen legger sterke føringer for hva det er forventet at barna skal leke med, hvor både innredning og valg av lekeutstyr påvirker barnas opplevelse av det fysiske miljøet. For personalet kan det være viktig å skape et fysisk miljø som legger til rette for barnas medvirkning, og gir dem mulighet til å delta i spesifikke aktiviteter, samtidig som barna kan utforske og bruke rommet på sin egen måte (Høyland & Hansen, 2013, s. 39). Slik vi ser det kan plasseringen av bordet og tilgjengeligheten av lekemateriell være et bevisst valg, da barna får mulighet til å velge et roligere sted om morgenen, samtidig som de får velge hvilke lekematerialer de ønsker å ta med til bordet. På den andre siden er det personalet på avdelingen som tar beslutninger angående tilgjengeligheten av lekemateriell for barna, som betyr at aktivitetens innhold i stor grad vil være forhåndsbestemt.

Den voksne i denne situasjonen, inviterer barna med i lek, selv om de allerede er i aktivitet ved bordet med en annen voksen, når «*Siri som er på gulvet midt på avdelingen, nærmere døren inn til avdelingen, inviterer barna med på å bygge en bondegård med klosser. Hun spør barna ved bordet om de vil være med*» (Utdrag PF1), men blir avvist i denne invitasjonen, noe som kan bety at barna allerede er samlet rundt et felles tredje sammen med en annen voksen, og ikke trenger innblanding fra andre voksne. Det kan derimot hende at tidligere erfaringer med at lek blir avbrutt, gjør at barna heller holder seg til bordaktiviteten (Pape, 2013, s. 47). Her kan også voksenrollen ha en betydning, hvor barna er bevisst på hvilke voksne de ønsker å være sammen med. Vi stiller spørsmål ved om det er hensiktsmessig å bryte opp aktiviteten barna hadde med en voksen rundt bordet, ved et felles tredje, for å invitere til ny aktivitet. Det kan likevel være hensiktsmessig å tilby barna flere ulike aktiviteter, og la dem medvirke til å samarbeide med andre barn og voksne. Det at barna velger å bli ved bordet er et eksempel på hvordan barna får medvirke, ved at de har rett til å velge hvilken aktivitet de vil delta i. I denne situasjonen ser vi at de har innflytelse over egen lek.

Etter hvert som den voksne har bygd bondegården ferdig, kan vi se at «*Etter noen minutter, henvender Siri seg igjen til barna i det hun er ferdig med bondegården. Nå kommer det fem barn bort til Siri. En går tilbake til bordet, og fire barn blir ved bondegården*» (Utdrag PF1). Når den voksne igjen henvender seg til barna med ferdig bygd bondegård, blir flere av barna

som sitter ved bordet nysgjerrige og går bort for å se. Her ser vi at noen av barna som satt ved bordet, valgte å delta i lek med den voksne som inviterte til ny lek. Det ser ut til at leken og samspillet er bra, og den voksne bygger videre på barnas engasjement for de forskjellige dyrene. Barna får medvirke til å styre leken, selv om det var den voksne som bygde og initierte denne leken. Lek kan ses på som en av barnas uttrykksformer, og Kristin Wolf (2017) hevder at personalet har en viktig rolle for å komme med innspill og inspirasjon til leken. Ved at personalet inviterer til fellesskap, gir de et godt utgangspunkt for at barna kan uttrykke seg i leken (Jansen, 2019, s. 110).

Videre får vi eksempel på hva brudd i leken kan føre til, som følge av de daglige gjøremålene:

Leken ved bondegården med Siri og barna fortsetter med godt samspill, helt til Siri blir avbrutt da hun må ta imot et barn som blir levert. Ikke mange sekund etter Siri er gått, blir bondegården knust og ødelagt, og leken blir oppløst. Barna starter å orientere seg i rommet, for å finne ny aktivitet. De fleste barna går tilbake til bordet, og to barn går til kjøkkenkroken (PF2).

I PF2 får vi en observasjon som gjenspeiler viktigheten av en aktivt deltakende og lydhør voksen, og hvordan personalets daglige gjøremål kan føre til brudd i lek. Morgenen er en sårbar tid for både barn og voksne, hvor leken fort kan bli forstyrret av andre gjøremål og bære preg av uro (Pape, 2013, s. 87). Når et barn blir levert, fører det til at den voksne må forlate leken. Det tar ikke lang tid før barna ødelegger bondegården, og leken går i oppløsning. Det kan ha sammenheng med alderen på barna, hvor de kan kreve ekstra støtte, tilstedeværelse og engasjement fra voksne, sammenlignet med om barna var eldre og tryggere i lekverdenen.

Berit Bae hevder at barn medvirker gjennom lek og å være en del av et fellesskap. Barn må se at de voksne rundt dem lytter og tar innspillene deres på alvor, likevel opplever barna at de voksne ikke har tid, på grunn av de daglige gjøremålene (Bae, 2019). På den andre siden kan forholdet mellom barn-barn også være en faktor, da det er lettere å opprettholde et felles fokus i leken dersom de kjenner hverandre godt. Det er da lettere for barna å komme til enighet om hva og hvordan de skal leke (Öhman, 2012, s. 141).

Når vi ser at «*Siri blir avbrutt da hun må ta imot et barn som blir levert*» (Utdrag PF2) viser det hvor sårbar morgenen er i barnehagen, og viser viktigheten av at de voksne opptrer som lydhøre, tilstedeværende og aktivt deltakende i samspill med barna (Johansson, 2013, s. 26). Vi ser at i det den voksne tar i mot barnet, går det ikke lang tid før «*bondegården blir knust og*

ødelagt, og leken blir oppløst» (Utdrag PF2). Situasjonen kan være sårbar for barna som plutselig står alene i leken. Det kan ha en sammenheng med at de ikke har utviklet nok lekerfaringer og lekekunnskap enda. Det kan gjøre at de ikke er i stand til å holde på leken selv. Voksnes deltakelse i lek, er en viktig start for å bygge lek- og samspillskompetanse (Kibsgaard, 2018, s. 363). Det kan også oppleves som sårbart for den voksne som kommer tilbake til at leken er oppløst og gjerne ville delta videre.

I det leken blir oppløst, kan vi se at «*Barna starter å orientere seg i rommet, for å finne ny aktivitet»* (Utdrag PF2). Slik vi forstår det, er dette et eksempel på medvirkning i praksis, hvor barna får rom og mulighet til å utforske på egenhånd hva de velger å leke med etter et slikt brudd. På den andre siden er det nødvendigvis ikke helt etter deres ønske, ettersom barna så ut til å trives i lek med den voksne. Det kan derfor se ut som det er nødvendig med en voksen for å holde på og utvikle leken, og berike leken med materialer og inspirasjon (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 91).

Vi stiller spørsmål ved om leken får den respekten den fortjener, når vi kan se at det ofte er leken som blir brutt opp, på grunn av andre gjøremål (Pape, 2013, s. 167). Basert på tidligere erfaringer, har vi observert situasjoner hvor det oftest er voksne i lek og samspill med barna, som håndterer leveringssituasjonene. Dersom det sitter voksne med frokostbordet, bordaktiviteter eller leser, har vi opplevd at dette blir tatt hensyn til.

Videre tar vi for oss en praksisfortelling der leken blir ivaretatt, ved at den voksne får delta uforstyrret i lek:

To barn leker i kjøkkenkroken. Den er plassert i en krok, hvor lekekjøkkenet står inni en kube og er ganske nærme inngangsdøren til avdelingen. Kuben er skjermet av hylleseksjoner. Barna dekker bord og lager til teselskap. Et av barna i kjøkkenleken, går bort til Siri og spør om hun vil være med i teselskapet. Siri setter seg ved bordet og barna uttrykker glede over at hun ville delta. Dette utvikler seg til et godt samspill mellom den voksne og barna, hvor barna fortsetter å dekke på bordet. Siri samtaler om hva de gjør og setter ord på utstyret de tar frem, samtidig som hun opptrer på en undrende måte. Hun får også en rolle ved at hun er gjest i teselskapet til barna, og de serverer mat og drikke til henne. Enda et barn blir med, og leken holder seg god lenge. Siri er god til å støtte dem i sin lek, og det kommer to barn til i kjøkkenleken. Flere barn blir levert, men nå er det en annen voksen som tar i mot barna. Kjøkkenleken forblir uforstyrret, og samspillet og leken mellom

barn-barn og barn-voksen er fin (PF3).

Denne fortellingen viser at barn kan gå i gang med egen lek. De har innflytelse på hva de velger å leke med, og har valgmuligheter til å initiere egen lek. Barna startet først leken selv, og velger deretter å invitere en voksen med i leken. Vi ser at barna setter pris på at den voksne deltar, og de velger å gi henne en rolle som gjest. Vi forstår dette som at barna ønsker å delta i lek med voksne. Ved at den voksne deltar, viser det at hun anerkjenner barnas initiativ og tar deres ønsker på alvor, og lar de medvirke på deres premisser. Den voksne prøver ikke å overstyre leken, men lar barna medvirke i sin egen lek. Ved å møte barna og forstå deres interesser og vilje, kan de voksne skape et sterkt fellesskap (Johansson, 2013, s. 26). I barnehagen handler demokrati om hvordan man har det sammen med andre, hvordan man deltar i, samarbeider og skaper et fellesskap (Jansen 2017, s. 51).

PF3 beskriver en positiv lekeopplevelse mellom barn og voksen. Her ser vi hvordan leken blir opprettholdt ved at den samme voksne som inviterte til lek tidligere, får delta uforstyrret. Det kan være at de andre voksne på avdelingen så hvordan leken oppløste tidligere, som beskrevet i PF2. Ved at de anerkjenner at det er en pågående lek, velger de å ikke forstyrre eller avbryte den voksne i lek. Dette gir den voksne muligheten til å opprettholde leken, og skape en positiv lekeopplevelse i fellesskapet.

I PF3 er det også relevant at dette var en lek to barn selv valgte å starte. Det var ikke initiert av en voksen, men den voksne ble invitert inn av barna etter leken var i gang «*Et av barna i kjøkkenleken, går bort til Siri og spør om hun vil være med i teselskapet*» (Utdrag PF3). Da får den voksne en viktig rolle med tanke på å opptre som anerkjennende og lydhør. Vi opplever at den voksne er bevisst på egen rolle, hvor det er barnas lek hun deltar i, og lar barna velge hvordan de styrer leken.

I disse situasjonene hvor barn og voksne er samlet rundt et felles tredje, er det rom for barnas innspill og bidrag til samspillet, som kan styrke fellesskapsfølelsen (Wolf, 2014, s. 37). Her kan vi se at «*det kommer to barn til i kjøkkenleken*» (Utdrag PF3) og det forstår vi som at de ser at her er den voksne tilstedeværende og deltakende, og kan dermed bidra til å bevare og berike leken. Videre er det også en faktor at voksendeltakelse i lek bidrar til at personalet kan følge med på barnas lekeevne, og støtte dersom det blir utfordringer i samspillet mellom barna (Pape, 2013, s. 56).

For å skape et godt fellesskap mellom personalet og barna på avdelingen, er lydhørhet overfor

barnas initiativer og hensikter fremtredende. De voksne må være åpne for andres intensjoner, opplevelser eller behov, lytte og vise interesse for å forstå barnas perspektiv (Johansson, 2013, s. 25 og 29). I denne leken kan vi se at «*Enda et barn blir med, og leken holder seg god lenge. Siri er god til å støtte dem i sin lek, og det kommer to barn til i kjøkkenleken*» (Utdrag PF3). At flere barn velger å delta, kan signalisere at de har lagt til rette for medvirkning og deltakelse, som kan fremme barnas muligheter for sosial inkludering i fellesskapet (Jansen, 2019, s. 35).

Vi ser at «*Kjøkkenleken forblir uforstyrret, og samspillet og leken mellom barn-barn og barn-voksen er fin*» (Utdrag PF3), selv når nye barn kommer inn i leken. Vi forstår dette som at barna velger å delta i lek der de voksne er. Barna fikk mulighet til å medvirke til hva de valgte å leke med, uten at personalet la andre føringer. Det kan hende at leken ikke hadde holdt like lenge dersom den voksne ikke ble med, eller at de andre barna som kom til senere i leken, heller hadde valgt noe annet om det ikke var voksen der. Den voksne viste i denne leken at voksne og barn kan møtes som medvirkende subjekter (Johansson, 2013, s. 26).

4.2 “Barn medvirker i barnefellesskapet”

Vårt andre funn er hvordan barn medvirker ved å delta i barnefellesskapet:

Inne på avdelingen er det lave bord og stoler, barna går lett til og fra bordene. Bordet er plassert innerst i rommet og blir skjermet av et par hylleseksjoner. Ved bordet sitter det seks barn. Fire av dem spiller, mens to av dem ser på og venter på å få være med. Det sitter også en voksen ved bordet, Maren, som kommer med oppmuntrende kommentarer til barna. Et barn roper på Maren, og hun går til barnet for å se hva det gjelder. Etter at Maren har gått fra bordet fortsetter barna å spille. Spillereglene forandrer seg, men det virker som alle er enige i de nye reglene. Ola, en av de som har sett på spillet, går til lekebilene bak hylleseksjonen, og spillet spilles videre. Etter et par minutter, går Ola målrettet bort til bordet der spillet foregår, og bruker begge hendene sine til å kaste hele spillet på gulvet. Ola ser sint ut, da kommer Maren bort og møter Ola i hans følelser og veileder han. Ola mente det var hans tur til å spille, men etter Ola kastet spillet på gulvet, har Live og Vidar gått for å gjøre noe annet. Nå er det mulighet for at Ola kan være med på spillet, men da vil han ikke lenger. Nå er det ikke nok spillere til å spille, så resten av barna forlater bordet og spillet blir avsluttet (PF4).

Det fysiske læringsmiljøet påvirker barnas læring, og ulike rom inviterer til forskjellige typer

handlinger og erfaringer (Thorbergesen, 2007, s. 26). «*Inne på avdelingen er det lave bord og stoler, barna går lett til og fra bordene*» (Utdrag PF4). Når bordene og stolene er i barnas høyde, gir det barna mulighet til å velge om de vil delta i bordaktiviteten og hvor lenge. For å bedre utnytte rommet som den tredje pedagog i barnehagens arbeid, er det viktig med økt bevissthet og forståelse rundt den fysiske omgivelsens betydning (Høyland & Hansen, 2013, s. 251). «*Bordet er plassert innerst i rommet og blir skjermet av et par hylleseksjoner*» (Utdrag PF4). Ved å plassere bordet i enden av rommet, samtidig som bordet blir skjermet med hyller, kan aktivitetene rundt bordet fremstå mer beskyttet. Det kan være en roligere og mer behagelig atmosfære, som ikke blir like påvirket av nye barn som blir levert. Det kan se ut som at barna som ønsker mer ro om morgenen velger bordaktivitet.

Videre i praksisfortellingen ser vi at «*Det sitter også en voksen ved bordet, Maren, som kommer med oppmuntrende kommentarer til barna*» (Utdrag PF4). Johansson hevder at for å oppnå en samspillende atmosfære, hvor personalet er tilstedeværende, må de vise et stort engasjement i barnas livsverdener. Ved å møte barna og forstå deres interesser og vilje, kan de voksne skape et sterkt fellesskap, som viser at voksne og barn kan møtes som medvirkende subjekter (Johansson, 2013, s. 26). Likevel skjer det et avbrudd: «*Et barn roper på Maren, og hun går til barnet for å se hva det gjelder*» (Utdrag fra PF4). Elin Thoresen skriver om sine observasjoner i barnehager, hvor hun opplever at lekende voksne er magneter for barn som ønsker å leke. Derimot har hun også observert lekaktiviteter som opphører i det den lekende voksne forlater området (Thoresen, 2019, s. 38). Dette synliggjør den sentrale rollen personalet har i barnas lek. At barna fortsetter å spille, selv etter Maren er gått fra bordet, viser barnas medvirkning og selvstendighet i leken.

Vi ser at Ola velger en ny aktivitet. Reaksjonen til Ola tyder på at han kan ha behov for mer voksenstøtte i slike situasjoner. Han går «*målrettet bort til bordet der spillet foregår, og bruker begge hendene sine til å kaste hele spillet på gulvet*» (Utdrag PF4). Det kan se ut som at Maren trodde spillet fungerte bra da hun gikk, og vurderte at hennes tilstedeværelse ikke lenger var nødvendig for at spillet kunne fortsette. Dersom Maren hadde vært til stede, kan det hende at Ola hadde blitt værende i spillet. På den andre siden kan slike situasjoner gi barna verdifulle erfaringer som gjør dem i bedre stand til å mestre leken. Slik vi har sett i PF4, kan leken ofte forstyrres av de daglige gjøremålene personalet må følge opp. I slike hverdagslige situasjoner, preges ofte leken og samspillet av uro (Pape, 2013, s. 87). Av den grunn bør personalet være bevisst i sin rolle og påvirkningskraft i leken.

Vi ser «*Etter at Maren har gått fra bordet fortsetter barna å spille. Spillereglene forandrer seg, men det virker som alle er enige i de nye reglene*» (Utdrag PF4). Et annet perspektiv kan derfor være at barna ikke ønsker voksendeltakelse i leken, eller at den voksne følte seg avvist. Dette kan ha forbindelse med barnas tidligere erfaringer med den voksne, eller at barna leker fint sammen og behøver ingen innblanding i leken (Pape, 2013, s. 47). Ved å være sensitiv overfor barnas signaler, kan Maren ta hensyn til barnas behov og dermed gi dem rom for å medvirke. I det Maren går fra bordet, forandrer spillereglene seg. Barna er enige om de nye reglene, og man kan se medvirkning og demokrati rundt bordet, også kjent som deliberativt demokrati. En slik forståelse gir også rom for at avgjørelser blir tatt, ved at barna må ta initiativ og lytter til hverandres bidrag.

Barna kan oppleve at de blir respektert av personalet i barnehagen, da ingen bryter inn for å irettesette dem. Vi forstår dette som at den kollektive deltakelsen fremmer fellesskapsfølelse, samarbeid og respekt for mangfoldet av meninger og perspektiver (Pettersvold, 2015). Utenfra så det ut som et sterkt barnefellesskap, hvor barna samarbeidet og hadde respekt for hverandre. Hvis en voksen hadde vært til stede, kan det hende at barna hadde blitt påminnet om at det var flere som ventet på tur. Denne forståelsen kan styrke fellesskapsfølelsen, som vi ser i dette møtet. De har en felles forståelse av hvordan den andre tenker, og dette gjør det lettere å komme frem til enighet om hva og hvordan de skal leke (Öhman, 2012, s. 141). Målet med slike møter er å finne en felles enighet, selv om man har ulike syn og perspektiv. I dette barnefellesskapet ser det ut til at barna får mulighet til å medvirke. En måte å oppfatte barnas rett til medvirkning, er at barnet sin stemme skal bli tatt på alvor, lyttet til og ha en påvirkning på fellesskapet (Bae, 2006, s. 8).

Videre ser vi at «*Ola, en av de som har sett på spillet, går til lekebilene, bak hylleseksjonen, og spillet spilles videre. Etter et par minutter, går Ola målrettet bort til bordet der spillet foregår, og bruker begge hendene sine til å kaste hele spillet på gulvet*» (Utdrag PF4). Slik vi forstår det, har ikke Ola samme forståelse av det felles tredje, som de andre barna har. Uten den felles forståelsen kan det bli vanskelig for Ola å være en aktiv del av fellesskapet. Selv om det felles tredje ofte er inkluderende, kan det også være ekskluderende. Ifølge Østrem kan det bli vanskelig å være en del av et fellesskap, når man ikke har samme forståelse (Østrem (2012, s. 69). Barn kan oppleve at fellesskapet er samlet rundt et felles tredje, som en selv ikke greier å ta del av. For at det felles tredje skal være inkluderende, må fellesskapet skape en enighet rundt aktiviteten. Om barn klarer å samles rundt en slik enighet, er avhengig av flere faktorer. Margareta Öhman skriver at et felles tredje kan forstås som en midlertidig gjensidighet med

felles rammer for aktiviteten. Disse rammene innebærer blant annet at barna forstår hverandres perspektiv. Deres felles forståelse påvirkes også av hvordan barna oppfatter situasjonen, tidligere erfaringer og forventninger til leken (Öhman, 2012, s. 141). Å sikre at det enkelte barn klarer å forstå gruppens felles tredje, innebærer at personalet har bevissthet rundt disse faktorene. Slik vi har sett må voksne forstå at barna har et helt annet perspektiv og andre erfaringer i livet enn dem selv (Østrem, 2012, s. 44). Dette må de voksne ta hensyn til når de legger til rette for lekemiljøet hvor det felles tredje kan oppstå.

I neste praksisfortelling ser vi nærmere på hvordan barnefellesskapet kan bli styrket ved at personalet legger til rette for at barna kan samles rundt et felles tredje.

En gruppe på sju barn er inne på grupperommet sammen med Elise. Grupperommet er avgrenset, slik at bordet står i en krok litt for seg selv. Resten av rommet er åpent, og leker ligger tilgjengelig på gulvet. Tre av barna løper bort til perlene, og tar dem med seg til bordet. Flere av barna trekkes mot bordaktiviteten, og til slutt er det fem barn rundt bordet. Elise er med barna bort til bordet, og blir med dem å perle. De to andre barna får ikke med seg at Elise og resten av barna har begynt å perle, og er dypt inne i rollelek. Rundt bordet sitter barna og prater med Elise, og de ler sammen. Det fanger oppmerksomheten til Emil, som driver med rollelek på gulvet sammen med Kaja. Emil slipper alt for å bli med på bordaktiviteten. Kaja ser ikke at Emil har stoppet leken, og har gått bort til bordet for å perle. Elise ser at Kaja blir lei seg, og forklarer til Emil at Kaja ble lei seg. De går bort til Kaja sammen, og inviterer henne til å bli med å perle (PF5).

I rammeplanen står det at barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Barna som er inne på grupperommet har selv bestemt hva de vil leke med denne morgenen. Tilgangen på lekemateriell blir her viktig med tanke på barnas rett til medvirkning. De må vite hvilke lekematerialer som er tilgjengelige, om de er plassert i barnas høyde, eller om de må spørre eller peke på hva de ønsker (Johansson, 2013, s. 90). Perlene og utstyret de trenger til denne aktiviteten, står slik at barna lett kan nå dem, og finne det de trenger selv.

Barnas lek kan ses på som en måte å være i et fellesskap, som kan bidra til å skape glede, spenning og vennskap. Personalet må også være klar over at lek kan bevisst og ubevisst være med på å utestenge barn fra fellesskapet, og forsøke å støtte barn inn i leken (Jansen, 2019, s.

111). Barnefellesskapet står sterkt med tanke på at når noen barn samles, velger flere å delta. «*De to andre barna får ikke med seg at Elise og resten av barna har begynt å perle, og er dypt inne i rollelek*» (Utdrag PF5). Det kommer tydelig frem at to av barna, Emil og Kaja, ikke får med seg den andre aktiviteten som skjer. De er fortsatt engasjert i sin rollelek på gulvet. Dette peker på behovet for å være oppmerksom på hvert enkelt barns opplevelser og interesser. Etter hvert «*Fanger det oppmerksomheten til Emil, som driver med rollelek på gulvet sammen med Kaja. Emil slipper alt for å bli med på bordaktiviteten*» (Utdrag PF5). Når Emil plutselig forsvinner fra rolleleken for å delta i barnefellesskapet, er Elise oppmerksom på Kaja, som står igjen alene. Videre ser vi at «*Kaja ser ikke at Emil har stoppet leken, og har gått bort til bordet for å perle. Elise ser at Kaja blir lei seg, og forklarer til Emil at Kaja ble lei seg. De går bort til Kaja sammen, og inviterer henne til å bli med å perle*» (Utdrag PF5). Dette viser hvordan barnas oppmerksomhet og interesser kan endre seg over tid, og hvordan den voksnes respons kan påvirke deres opplevelse av samspillet (Jansen, 2019, s. 110). De samles til slutt, ved at Elise inviterer både Kaja og Emil til å bli med å perle. Elise fremmer samarbeid og fellesskap ved å invitere både Emil og Kaja til å bli med å perle. Dette fremhever betydningen av å skape et inkluderende og støttende miljø der barn kan samarbeide og delta i aktiviteter sammen. Alle barna i dette rommet ender opp ved samme bordaktivitet. Dette viser en lydhør voksen, som tar hensyn til barnas følelser og prøver å løse konflikten. Ved å møte barna og forstå deres interesser og vilje, kan de voksne skape et sterkt fellesskap som viser at voksne og barn kan møtes som medvirkende subjekter (Johansson, 2013, s. 26).

PF5 viser at barna blir trukket mot aktiviteten som skjer rundt bordet. Dette tyder på at denne aktiviteten er engasjerende og interessant for barna i det vi ser at «*Rundt bordet sitter barna og prater med Elise, og de ler sammen*» (Utdrag PF5). Når flere barn samles rundt bordet, oppstår en positiv stemning med samtaler og latter. Dette illustrerer viktigheten av felles opplevelser og sosialt samspill, for å skape en positiv gruppedynamikk. Å skape et miljø hvor man bidrar til inkludering i fellesskapet, krever at personalet organiserer og deltar, slik at de er åpne for at barna også kan medvirke i aktiviteten (Jansen, 2019, s. 110).

Under observasjonen er det tre barn som tar initiativ til å perle, og flere barn velger å delta i denne aktiviteten. Dette kan betraktes som en form for selvorganisering og selvvalgt aktivitet, der barna tar beslutninger og bestemmer hva de ønsker å gjøre. Medvirkning kan ses på som en kombinasjon mellom å medvirke individuelt og medvirke i fellesskap. Medvirkning handler derfor om å skape noe felles som ivaretar individene (Jansen 2017, s. 37). En ser videre at barna medvirker i fellesskapet gjennom å samtale, og barna viser at de er tilfredse med samtalen som

foregår, ved at de smiler og ler. Gjennom å samtale i fellesskapet får barna mulighet til å uttrykke og dele meningene sine.

Det felles tredje blir i PF5 perleaktiviteten ved bordet. Det felles tredje kan forstås som deltakelse i en aktivitet hvor barn og voksen er sammen om et felles tredje utenfor seg selv (Østrem, 2012, s. 69). «*Tre av barna løper bort til perlene, og tar dem med seg til bordet. Flere av barna trekkes mot bordaktiviteten, og til slutt er det fem barn rundt bordet*» (Utdrag PF5). Det begynte med at tre av barna gikk bort til perlene, og gradvis valgte flere barn å delta i aktiviteten. Rundt bordet sitter barna og prater med Elise, de ler sammen og engasjerer seg i perleaktiviteten. Det felles tredje fungerer som en bro som skaper felles opplevelser. Det gir dem mulighet til å samhandle og dele erfaringer, ideer og følelser. Her skapes det rom for andres innspill, bidrag i samspillet og en mulighet for deltakelse, da alle ser i samme retning, i stedet for at de voksne ser på barna. Her er det viktig at personalet er til stede og oppmerksomme, og at barna blir møtt i sine interesser og innspill med forståelse (Johansson, 2013, s. 26).

I PF5 er det tydelig at perleaktiviteten blir et felles interessepunkt, hvor barna kan engasjere seg og samhandle med hverandre. Det felles tredje er viktig for å bygge sosiale relasjoner, samarbeid og fellesskap blant barna. Det gir en plattform der de kan lære av hverandre, utvikle sosiale ferdigheter og oppleve tilhørighet. I PF5 viser det felles tredje seg som en mulighet for barna til å utvikle empati og omsorg for hverandre, og det skaper en atmosfære preget av samarbeid og glede. Dette er betydningsfullt da det kan bidra til å skape et miljø som bærer preg av gjensidighet og et godt fellesskap (Østrem, 2012, s. 69).

5.0 Avslutning og oppsummering

Problemstillingen vår var å undersøke hvordan barna medvirker og bruker det fysiske miljøet om morgenen. Etter å ha gjennomført våre observasjoner og analysert resultatene av disse, ser vi at barna trekkes mot de voksne. Barna ønsker aktiv deltakelse fra de voksne i lek og samspillssituasjoner. Vi har observert at leken kan bli oppløst ved at voksne blir avbrutt av daglige gjøremål, spesielt i tidsrommet hvor nye barn blir levert. Vi observerte at barna får medvirke til hvor de velger å være, og hvem de velger å være sammen med. Det virket som om fellesskapet og tilstedeværelsen av andre barn er viktigere for barna, enn hvilken lek eller aktivitet de er med på. Barna får fortsatt muligheten til å medvirke ved å velge hvilke barn de ønsker å være sammen med, og dette er en viktig faktor for å skape et inkluderende barnefellesskap.

Vi kan ikke komme med en konklusjon, men gjennom funnene våre ser vi at barna velger å delta i barnefellesskapet ved bordet, og at de velger å delta i lek sammen med de voksne. Vi ser at aktivt deltakende og anerkjennende voksne, og gode møteplasser for barna har stor betydning for leken og fellesskapet. Vi ser også viktigheten av at leken blir tatt hensyn til, slik at samspillet mellom barn og voksen ikke blir avbrutt av daglige gjøremål. Samlet sett i denne oppgaven, ser vi betydningen av barnas mulighet for medvirkning i det fysiske miljøet, hvordan rom påvirker lek og hvor de velger å være. Videre ser vi at voksenrollen og barnefellesskapet har en betydningsfull rolle for barnas opplevelse av medvirkning og fellesskap.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: samspillobservasjon som metode for læring*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf?fbclid=IwAR3bdK6AYb1YOIY9TZt8_IQbtOs5m-IDNIXefxFbcyzzKRwqT3tqpTdnwIs
- Bae, B. (2019, 19. november). *Barn som medmennesker og deltakere: innflytelse fra barnekonvensjonen*. Barnehageforum.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, D, M. Jæger, H. (Red.). (2015). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving - For bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Glaser, V. (Red.). (2018). *Grunnlaget for barns utvikling*. Fagbokforlaget.
- Høyland, K. og Hansen, G.K. (Red.). (2013). *De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet*. Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E. (2019). *Medvirkning i praksis - deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Fagbokforlaget.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring - møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Kibsgaard, S. (Red.). (2018). *Den livsviktige leken*. Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon- En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm akademisk.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Melaas, T. (2015). *Blikk for lek i barnehagen - starte, verne, videreutvikle* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Moser, T. (Red.). (2012). *Rom for barnehage - velkommen inn*. Fagbokforlaget.
- Nielsen, M. M. (2017). *Dette vet vi om barnehagen: observasjon og pedagogisk analyse*. Gyldendal akademisk.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom - lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Kommuneforlaget AS.
- Pettersvold, M. (2015). *Barnehagelærerens forståelse av demokrati*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/barnehagelareres-forstaelser-av-demokrati/>.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Pedagogisk forum.
- Thoresen, E. (Red.). (2019). *Virker du? - Den lekende pedagogen*. Fagbokforlaget.
- Wolf, K. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen - å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg - samtykkeskjema til foresatte

Vil du delta i undersøkelsen til bachelorprosjektet?

«Hvordan medvirker og bruker barna det fysiske miljøet om morgenen?»

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å la barnet ditt delta i undersøkelsen til et bachelorprosjekt hvor formålet er å observere en barnegruppe, om hvordan barna medvirker og bruker det fysiske miljøet om morgenen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/dere som foresatt/e og barnet/a ditt/deres.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan barna medvirker og bruker det fysiske miljøet om morgenen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt denne barnehagen fordi en eller flere av oss har kjennskap til barnehagen fra før, og fordi vi ser på lekemiljøet i denne barnehagen som et godt eksempel. Vi har valgt å observere treåringene, da vi kjenner til barna fra tidligere praksisperioder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt å observere barna i frilek, noe som innebærer at vi kommer inn i barnehagen når det er lagt opp til frilek, og vil være til stede i 30-60 minutter per gang. Fokuset vårt er kun på barnegruppen som helhet, og ikke på noen enkeltbarn.

Siden vi er tre studenter, vil en av oss være aktivt deltagende sammen med barna, og to av oss vil sitte i bakgrunnen og skrive. Notatene vil bli tatt for hånd og omgjort til mindre praksisfortellinger. Navn på barn vil aldri bli brukt, i notatene vil vi bruke fiktive navn. Dette informasjonsskrivet sendes ut til foreldre via styrer i barnehagen, og samtykke fra foreldre leveres til styrer og oppbevares i barnehagen. Vi som studenter skal ikke håndtere disse samtykkene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet/a ditt/dine 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 kun oss tre studenter som vil ha tilgang til observasjonene i tillegg til veileder.

Vi kommer aldri til å bruke eller skrive ned barnas navn, det blir erstattet med koder og etter hvert fiktive navn. Vi skal ikke observere enkelte barn, men gruppen som en helhet. Derfor vil vi ikke skrive noe om barnas etnisitet, diagnose eller andre gjenkjennelige faktorer.

Vi skal også anonymisere barnehagen slik at den ikke kan bli gjenkjent.

Hvis bacheloroppgaven blir publisert, vil ikke barna eller barnehagen bli gjenkjent på grunn av personvern og tiltakene vi gjør for å anonymisere.

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 gjøres innen denne datoen.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Veileder ved Høgskulen på Vestlandet: Sissel Janette Aastvedt Halland. Telefon 53491469 og e-post sissel.halland@hvl.no.

Student 1 ved Høgskulen på Vestlandet: Oda Lyngholm Gaupås. Telefon 99516747 og e-post 579743@stud.hvl.no.

Student 2 ved Høgskulen på Vestlandet: Emilie Tjoflot. Telefon 48085388 og e-post 592706@stud.hvl.no.

Student 3 ved Høgskulen på Vestlandet: Malene Frøiland. Telefon 41243612 og e-post

59266@stud.hvl.no.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Sissel Halland

Studenter

Oda Lyngholm Gaupås

Emilie Tjøflot

Malene Frøiland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan barna medvirker og bruker det fysiske miljøet om morgenen» og jeg (sett kryss i ruten som stemmer):

- Samtykker til at barnet mitt deltar i prosjektet
- Samtykker ikke til at barnet deltar i prosjektet

Jeg samtykker til:

- at barnet mitt deltar i observasjonen

Vennligst svar på samtykkeerklæring innen mandag 17. april 2023. Dersom samtykkeerklæring ikke er besvart, vil vi gå ut i fra at samtykke er gitt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

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