

Rom for de yngste  
- en mikroetnografisk undersøkelse om de  
yngste barnas bruk av det fysiske miljøet i en  
barnehage

Elise Torsnes

Mai 2013

Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for lærerutdanning og internasjonale  
studier,

Master i barnehagepedagogikk

«En bygning, der er skræddersyet, så den passer til enhver situation, er en umulighed»

(Marjanna de Jong, 2005, s. 91)

## FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært et spennende, lærerikt og utfordrende prosjekt. Ikke alle har muligheten til å fordype seg i et ettårig prosjekt innenfor et så interessant tema. Når oppgaven nå er ferdig er det flere som fortjener en stor takk.

Jeg vil først og fremst takke barn, personale og foresatte som lot meg observere i deres barnehage.

Jeg vil også takke min veileder Nina Winger for hennes engasjement og all den positive støtten jeg har opplevd. For utallige gjennomlesninger og faglige innspill. Jeg vil også takke Ellen Os og Brit Johanne Eide for deres gjennomlesing og nyttige innspill.

Takk til Randi Jensen, som har vært en strålende medstudent og god støtte å ha med på veien og som inspirerte meg til å jobbe med oppgaven på skolen.

Jeg er også så heldig å ha en fantastisk familie som har støttet meg opp gjennom årene. Takk til Mamma for spennende faglige diskusjoner og all maten jeg har fått med hjem. Takk til Pappa for syklene som har ført meg frem og tilbake fra Høgskolen i Oslo og for trykkingen av oppgaven. Takk, til mine kjære søsken Karoline, Eilert og Kristin. Karoline og Eilert som har vært mer enn villig til å lese gjennom og kommentere tekst. Takk for spa-dagen Karoline, den gjorde susen. Takk til Kristin som har gitt meg min herlige nevø Lucas Martinius, med han i armene har jeg virkelig kunnet «glemme» verden rundt meg og fått slappet av.

Til slutt vil jeg takke de to jentene i «Grønlands-reiret» Kristin og Kristine for to morsomme år som samboere.

## SUMMARY

In this thesis I have observed the youngest children and their use of the physical environment in one kindergarten. The kindergarten is organized with bases, which means that most of the rooms are viewed as common area. By using the term physical environment, I mean the rooms and the material that is intended for the children. My research question in this study is: “How do the youngest children use the physical environment in the kindergarten”

The Norwegian kindergarten has in the recent years had a tremendous development and since 2009 all children older than one year has a legal right to attend the kindergarten. This means that a great deal of Norwegian one- and two-year-olds attend the kindergarten. In the period 2004-2010 there was a massive development of new kindergartens to secure a place for all children who wanted to attend. Instead of building the traditional kindergarten with separate sections for different age groups, the kindergartens were built with either a base- or zone-structure. This change in the kindergartens physical environment has contributed to curiousness and I want more knowledge on how the youngest children use the physical environment.

This is a micro-ethnographic study conducted in a kindergarten with a base structure. I have used written observation and a logbook to observe how the children use the rooms and the play materials that are intended for them, and what activities that occurs in the physical environment. In this study, I have positioned myself within the postmodern paradigm. This means that I am not seeking a universal truth of how the youngest children use the physical environment. But I wish to contribute with reflection and a piece of the puzzle on the topic of how children use the physical environment.

I have had a focus on discourses related to views on children and how the physical environment in the kindergarten has changed as a result of changes in how children are viewed. The discourse of the competent child is seen as the current view on children these days and this has had a great impact on how the new kindergartens are built. In the analysis I have thematised my data material in six topics and used different theory on children, rooms and materials to create an image of the children’s use of the physical environment in the kindergarten of my observations.

## **Innhold**

<b>Forord</b> .....	3
<b>Summary</b> .....	4
<b>1.0 Innledning</b> .....	8
1.1 Presentasjon av tema .....	8
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.2 Mitt tema og tidligere forskning.....	9
1.3 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	11
1.4 Oppgavens oppbygging .....	12
<b>2.0 Teoridel</b> .....	13
2.1 Diskursenes makt .....	13
2.1.1 Paradigmeskifte knyttet til synet på barn .....	14
2.2 Institusjonalisering av barndommen.....	16
2.3 Barnehagens fysiske miljø fra 1970 årene til i dag .....	17
2.3.1 Den tradisjonelle avdelingsbarnehagen .....	17
2.3.2 Den nye barnehagetradisjonen .....	18
2.4 Fleksibilitet.....	19
2.5 Småbarnet.....	22
2.5.1 Motstridene diskurser? .....	23
2.5.2 Barnet som «toddler» .....	24
2.5.3 «Toddlerkultur».....	25
2.6 Teori om det fysiske miljøet.....	26
2.6.1 Kodede rom .....	27
2.6.2 Rommets pedagogiske utsagn .....	28
2.6.3 Situasjonsdefinerings .....	29
2.6.4 Topologi .....	30
2.6.5 Lekemateriell.....	31
2.6.5.1 Plassering av lekemateriell .....	32
2.7 Oppsummering .....	33

<b>3.0 Metodedel</b> .....	35
3.1 Etnografi som metode .....	35
3.2 Valg av innsamlingsmetoder .....	37
3.2.1 Loggbok.....	39
3.3 Analyse av forskningsdata.....	40
3.4 Egen forskerrolle .....	41
3.4.1 Rollen som atypisk voksen.....	43
3.5 Å Forske blant de yngste barna .....	45
3.5.1 Barnas opplevelse av forskeren .....	46
3.5.2 De yngste barna: objekter eller subjekter for forskning? .....	47
3.6 Forskningsetikk .....	48
3.6.1 Asymmetri.....	49
3.7 Studiens validitet .....	50
<b>4.0 Presentasjon av observasjonsbarnehagen</b> .....	54
4.1 Beskrivelse av det fysiske miljøet .....	54
4.1.1 Puterommet .....	56
4.1.2 Hovedrommet .....	57
4.1.3 Sanserommet .....	57
<b>5.0 Tematisering av observasjonene</b> .....	58
5.1 Vandring.....	59
5.1.1 Lekemateriell.....	61
5.1.2 Utforming av rommet .....	63
5.1.3 Antall barn i basegruppene.....	65
5.2 Tilgjengelig og utilgjengelig lekemateriell .....	66
5.3 Kroppslig lek og «toddlerkultur» .....	68
5.3.1.1 Å skape felles mening .....	70
5.3.1.2 Imitasjon.....	71
5.3.1.3 Gjentakelse .....	71
5.3.1.4 Komplementært samspill.....	72
5.3.2 Den kroppslige lekens plass i rommet.....	72
5.3.2.1 Hovedrommet.....	73
5.3.2.2 Sanserommet .....	74

5.4 Små barns topologi.....	75
5.5 Å leke sammen med små lekeelementer .....	76
5.6 Eierskap til lekene .....	78
<b>6.0 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>82</b>
6.1 Det fysiske miljøet, ingen erstatning for voksenrollen.....	82
6.2 Diskurser om syn på barn i det fysiske miljøet .....	86
6.2.1 En kroppslig diskurs knyttet til barnehagens yngste .....	86
6.2.2 Ulike syn på barn sett i lys av det fysiske miljøet .....	87
6.3Vandring, den kroppslige lekens skyggeside?.....	89
6.4 Metodiske refleksjoner .....	90
6.5 Et tilbakeblikk .....	90
6.6 Avslutning og veien videre.....	91
<b>Litteraturliste: .....</b>	<b>93</b>
Vedlegg .....	103
Vedlegg 1: Skisse .....	103
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foreldre/foresatte .....	104
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring personale .....	106
Vedlegg 4: Kvittering NSD.....	108

# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 PRESENTASJON AV TEMA

Tema for dette masterprosjektet er de yngste barna i barnehagen og barnehagens fysiske miljø. Med de yngste barna mener jeg barn i alderen 1-3 år og det fysiske miljøet ser jeg som en betegnelse på bygg, rom, innredning og materiell. Jeg har jobbet ut i fra følgende problemstilling:

«Hvordan tar de yngste barna i bruk barnehagens fysiske miljø?»

Jeg har avgrenset prosjektet til kun å observere under barnas frilek og har ved bruk av mikroetnografisk metode gått åpent ut i feltet. Fokuset mitt har vært å følge barna, hva som oppstår av barnas egeninitierte aktiviteter og hvordan det fysiske miljøet ligger som en ramme rundt disse aktivitetene. Jeg har hatt spesielt fokus på rommene og det materiellet som tilbys barna. I forhold til rom har jeg sett på rommets struktur ut i fra størrelse, utforming, plassering av dører og rommets innredning. I forhold til materiell har jeg fokusert på det som er ment for og brukes av barna, og ikke minst hvordan materiellet er plassert.

### 1.1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Det er flere grunner til at jeg har valgt dette temaet, både personlige og faglige. Jeg har lenge vært opptatt av rom, dette skyldes nok at jeg gjennom hele barndommen har delt rom med en av mine søsken og tenkt mye på hvordan det ville vært å ha mitt eget rom og hvordan jeg skulle ønske at det så ut. Opplevelsen av rom kan være med deg resten av livet. Selv gikk jeg aldri i barnehage, men har gått i både park og andre korttidstilbud. Disse rommene kan jeg fortsatt se for meg i dag, og jeg kjenner fortsatt følelsen av å sitte 2-3 år gammel inne i det dunkle parkbygget med regndressen på for å spise matpakken. Jeg kan fortsatt ikke fordra lukten av vått regntøy. Poenget mitt er at alle rom gjør noe med oss. Enten det er en umiddelbar følelse som forsvinner så fort vi går ut av rommet eller om opplevelsen er mer varig. Derfor mener jeg det blir viktig at de rommene som tilbys barn i barnehagen er gode å



være i, slik at gode opplevelser og minner kan skapes. Å skape et godt fysisk miljø krever kunnskap, både om barn, rom og materiell. Hvordan barn opplever og bruker rom og hvordan de tar i bruk materiell.

De siste årene har det skjedd store endringer i barnehagens fysiske miljø, noe som gjør det fysiske miljøet til et svært spennende tema innenfor barnehagefeltet. Jeg har valgt å observere i en av de nye formene for barnehage. På kommunens hjemmesider beskrives observasjonsbarnehagens organisering som avdelinger og baser/soner. Jeg hadde på forhånd lite førstehåndskunnskap om den nye formen for organisering av barnehagen, og det ligger mye nysgjerrighet i forhold til valg av tema. Jeg mener også at det er et viktig faglig tema, da det trengs mer kunnskap om det fysiske miljøet og nye organiseringsformer.

Jeg har valgt å forske blant de yngste barna i barnehagen, grunnen til det er at det er veldig spennende og interessant med denne aldersgruppen. Det å jobbe blant de yngste barna i barnehagen har ført til at jeg ønsker mer kunnskap om hvordan de lever livet i barnehagen.

## 1.2 MITT TEMA OG TIDLIGERE FORSKNING

Den siste tiden har det vært en stigende interesse både for barnehagens fysiske miljø og de yngste barna i barnehagen. I etterkant av den store utbyggingsfasen av barnehager i 2004 – 2010, hvor målet har vært full barnehagedekning, har det vært rettet oppmerksomhet mot barnehagens fysiske miljø. Dette skyldes blant annet at de nye barnehagebyggene bygges på en annen måte enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene, det har skjedd endringer i både barnehagens fysiske miljø og måten barnehagen organiseres på.

I forkant av den store utbyggingsfasen utga Buvik et al. (2003) heftet *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektiv*. Her slo de fast at det i liten grad var gjort forsknings- og utviklingsarbeid på forhold mellom drift, pedagogikk og fysiske forhold i barnehagene. Målet med prosjektet var å bidra til økt kunnskap og kompetanse om utforming og planløsninger for nye barnehager og rehabilitering av eksisterende barnehager. I 2009 kom Monica Seland med sin doktoravhandling *Det moderne barn i den fleksible barnehagen*. Hun hadde gjennomført en etnografisk studie hvor hun så på barns og voksnes hverdagsliv i en av de nye barnehagene organisert etter baseprinsippet. Seland's prosjekt har ikke det fysiske

miljøet som utgangspunkt, men rommer flere interessante perspektiver om det fysiske miljøet og fysiske strukturer i det nye barnehagebygget. I 2012 kom boken *Rom for barnehage*, redigert av Thomas Moser, med 15 ulike kapitler som tar for seg flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø. Som blant annet tar for seg betydningen av det fysiske miljøet i forhold til barnehagens kvalitet, pedagogiske muligheter og utfordringer, aspekter rundt barns bruk av det fysiske miljøet og arkitektur og pedagogikk.

De siste årene har det vært en stor økning av barn i aldersgruppen 1 - 3 år som begynner i barnehagen. Johansson (2011a) peker på at til tross for at det i de siste to tiårene har vært gjort mye forskning innenfor utdanningsfeltet, er det fortsatt et stort behov for mer forskning blant de yngste barna i barnehagen. Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012) har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet laget en forskningsoversikt knyttet til barn i alderen 0-3 år i barnehagen. Rapporten tar for seg forskning publisert i perioden 2000-2011, ikke bare fra Norge, men også forskning fra andre land som har relevans for det norske barnehagefeltet. Rapporten viser at det har vært gjort mye forskning på blant annet virkninger av barnehagen, barns relasjoner/barnegruppen, meningsskaping og læring, foreldre og personale, barns medvirkning og metode/teoriutvikling, men viser at det er utført lite forskning knyttet til de yngste barna og barnehagens fysiske miljø. Delen av rapporten som tar for seg manglende forskning etterspør ikke direkte mer forskning på det fysiske miljøet for de yngste barna, men mener det trengs forskning på hvordan barn og lærere samarbeider rundt innhold og materialer og mer forskning på ulike organiseringsformer og barnehagestrukturer, med fokus på personaltetthet, gruppestørrelser og alderssammensetninger. Til tross for at rapporten viser at det er og har vært lite fokus på det fysiske miljøet for de yngste barna, finnes det ulike bidragsyttere på dette området. Thorbergsen (2007, 2012) har blant annet sett på hvordan noen avdelingsbarnehager har lagt til rette det fysiske miljøet for de yngste barna og betydningen av det materielle tilbudet. Engesæter (2008) og Eidsvåg (2012) har begge sett på ulike aspekter ved det fysiske miljøet og de yngste barna i sine masteroppgaver. Engesæter (2008) har hatt fokus på hvilke objekter ett- og toåringene brukte, og hvordan barna brukte disse lekeobjektene. Hun har også sett på barnas opplevelse av ulike rom, hvilke rom barna brukte og på hvilken måte barna brukte rommene. Eidsvåg (2012) har fokusert på de yngste barnas bruk av fysiske rom. Hun har sett på hva rommene signaliserte, hvilket utsagn rommet hadde og hvordan barna brukte rommene.

### 1.3 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED

«Av natur søker alle mennesker kunnskap» (Fjelland, 1999, s. 72). Uttalelsen kommer i utgangspunktet fra Aristoteles og er den første setningen i *Metafysikken*. Innledningsvis skriver jeg at jeg ønsker mer kunnskap om det fysiske miljøet og ulike organiseringsformer innenfor barnehagefeltet. Høyst sannsynlig ligger denne søken etter kunnskap i min natur, slik Aristoteles påpekte for så mange år siden. I midlertid har måten vi innhenter kunnskap endret seg gjennom tidene og hvordan vi ser på den kunnskapen som er frembrakt.

I dag er det vanlig å skille mellom modernismen og postmodernismen, dette er retninger innen forskning som viser ulike måter å oppfatte kunnskap. Modernitetsprosjektet oppsto på 1700-tallet, målet var å skape rettlinjert, sammenhengende fremskritt og visshet. Vissheten baserte seg på universelle fattbare elementer, evner, lover og forklaringer. Dette var fundamentet for en ordnet verden og som utgjorde den betingelsesløse universelle sannhet (Dahlberg, Moss & Pence, 2002). Det 20. århundret har i følge Dahlberg et al. (2002) knust modernitetens optimisme, og det har vært en økende skepsis mot modernitetens manglende evne til å inkludere menneskelig mangfold, kompleksitet og uforutsatthet. Dette har ført til fremveksten av postmodernismen. Gjervan, Andersen og Bleka (2006) peker på at til tross for at «post» betyr noe som kommer etter, betyr ikke det at postmodernismen erstatter modernismen. Postmodernismen beveger seg bort fra modernismen. Et postmodernistisk syn innebærer blant annet at man ser bort i fra tradisjonelle ideer innen vitenskapen. En vil også se med skepsis på kategorier og varig kunnskap, verden forstås som ambivalent, kompleks, fragmentert og kaotisk. Dette betyr imidlertid ikke at man innenfor postmodernistisk tenking ikke kan bruke kategorier eller bestemte strukturer, men at det ikke er nok til å kunne forstå verden (Gjervan et al., 2006).

I mitt forskningsprosjekt har jeg ikke hatt det som noe mål å produsere «sann kunnskap» eller noe som kan si seg gjeldende for alle barn og plasserer meg derfor innenfor det postmoderne landskapet. Kjørup (1997) peker på at et forskningsprosjekt ikke kan ses som en kopi av virkeligheten, men dersom det er godt gjennomført vil det kunne regnes som et vitenskapelig «portrett» av virkeligheten. I og med at jeg har utført en kvalitativ studie, hvor utvalget har vært begrenset til en småbarnsbasis med to barnegrupper, vil det være vanskelig å si hvordan

«virkeligheten» i denne barnehagen kan ses i sammenheng med «virkeligheten» i andre barnehager.

Til tross for at jeg plasserer meg innenfor det postmoderne landskapet og ikke har noe mål å skape en form for «sannhet», ønsker jeg å skape et bidrag til feltet og på den måten være med på å skape kunnskap, eller underbygge eksisterende teorier. Oppgaven kan også ses som et bidrag til refleksjon rundt tematikken de yngste barna og deres bruk av det fysiske miljøet. Den postmoderne tenkningen innebærer ikke en fornektning av den moderne vitenskapen, men ses ikke lenger som kunnskapens eneste kilde da den ikke vil kunne plukke opp verdens kompleksitet og mangfold, livets ambivalens og usikkerhet. Dette er aspekter som i følge det postmoderne skal ses på som kilder til rikere tilfang av muligheter, fremfor hindre som må passeres for å kunne nå frem til sann kunnskap (Dahlberg et al., 2002). Modernistisk kunnskap har vært med på å sette preg innenfor barnehagepedagogikken. Deler av barnehagens praksis og planlegging gjenspeiler noe av modernismens universelle tankegang (Gjervan et al., 2006).

## 1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING

Innledningsvis har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling, temaets aktualitet og begrunnelser for valg av tema. Jeg presenterer og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. I *Kapittel 2* tar jeg for meg aktuell litteratur og teori, hvor jeg blant annet beskriver diskursbegrepet og knytter dette til ulike syn på barn. Jeg ser også på utformingen av det fysiske miljøet i barnehagens to store utbyggingsfaser. Videre har jeg viet en del for å beskrive småbarnet og gjør rede for ulike diskurser knyttet til syn på de yngste barna i barnehagen. I slutten av kapitlet trekker jeg inn teori og faglitteratur om det fysiske miljøet, hvor jeg fokuserer på rom og lekemateriell. I *Kapittel 3* presenterer jeg ulike metodiske valg. Jeg gjør rede for etnografi som metode, analysemetode, egen forskerrolle, forskning blant de yngste barna, forskningsetikk og refleksjoner rundt studiens validitet. I *Kapittel 4* presenterer jeg observasjonsbarnehagen og beskriver det fysiske miljøet. *Kapittel 5* er analysedelen min, hvor jeg har tematisert datamaterialet mitt inn i seks temaer. *Kapittel 6* er det avsluttende kapitlet hvor jeg gjør noen avsluttende refleksjoner ut ifra hva jeg har observert. Jeg gir også et kort tilbakeblikk på oppgaven, før jeg avslutter med «veien videre».

## 2.0 TEORIDEL

Barnehagens virksomhet har gjennom tidende vært formet rundt det rådende synet på barn og barndom. Under barnehagens to store utbyggingsfaser har rådende diskurser knyttet til synet på barn vært med på å forme barnehagens fysiske miljø og organisering. I løpet av barnehagens fremvekst her i Norge har synet på barn vært gjennom det som kalles et paradigmeskifte, det samme kan sies om barnehagen. Barnehagen har tidligere vært sett på som en forlengelse av hjemmet hvor lek og omsorg har vært dominerende verdier. I dag regnes ikke barnehagen som en forlengelse av hjemmet, men som en institusjon med fokus på omsorg, lek, læring, medvirkning, valgfrihet og fleksibilitet. Jeg ønsker i denne delen av oppgaven å gjøre rede for diskursbegrepet, og ulike diskurser knyttet til synet på barn. Før jeg kommer inn på hvordan det rådende synet på barn har vært med på å forme det fysiske miljøet i barnehagens to store utbyggingsfaser.

### 2.1 DISKURSENE'S MAKTT

Det finnes ulike diskurser knyttet til synet på barn i norske barnehager, som har innvirkning på store deler av barnehagens fysiske miljø og praksis. Før jeg kommer inn på de aktuelle diskursene vil jeg gjøre rede for diskursbegrepet. Rhedding-Jones (2005) beskriver diskurser som følgende: "Discourse is what you can't see and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing" (Rhedding-Jones, 2005, s. 82). Diskursene vil i følge Rhedding-Jones (2005) ha innvirkning på store deler av vårt levde liv. Diskursene har dermed en makt over oss. De er med på å konstruere en virkelighet og blir en form for innforståtte sannheter som ikke nødvendigvis blir gjenstand for kritisk refleksjon i hverdagen (Johannesen & Sandvik, 2010).

Bondevik og Bostad (2006) skriver at en diskurs er knyttet til at et samfunn eller en gruppe gir et bestemt fenomen betydning. Dette kommer tydelig frem når det gjelder diskurser om barn, ulike diskurser om syn på barn har vært med på å prege barnehagefeltet gjennom tidene. Foucault (1999) hevder at diskurser som studeres ikke kan ses som uavhengig av samfunnsmessige praksiser og institusjoner. Språk og samfunn, diskurs og praksis må ses som tett sammenvevd, og vil ikke kunne løsrives fra hverandre. Det å føre en diskurs innebærer å

utøve en praksis, som igjen må ses i sammenheng med andre praksiser (Foucault, 1999). Diskursene er historisk produsert og sosialt organisert ut i fra verdier, regler og normer. De diskursive praksisene er konseptuelle enheter og moderne sosial vitenskap brukt til å beskrive krefter som utgjør det sosiale liv og den moderne oppfatning av menneskets tanker. Faren med diskursive praksiser er at de kan være med på å marginalisere ulike mennesker i ulike settinger (Otterstad, 2005). Både Kampmann (2004) og Seland (2009) peker på at diskursen om det kompetente barnet kan være med på å stille et krav til at alle barn skal være kompetente, og at de barna som da befinner seg under den akseptable standarden vil oppfattes som ukompetente og dermed utgjøre et problem. På denne måten kan diskursen om det kompetente barnet være med på å marginalisere barn i en barnehagesetting.

Seland (2009) skriver at ulike diskurser skaper ulike forståelser og sannheter om hva små barn er og hva det har behov for. De aktuelle diskursene som finnes om små barn vil være med på å konstruere vårt syn på barna og dermed ha innvirkning på hvordan vi snakker om, oppfatter og behandler barna (Johannesen og Sandvik, 2010). Gjennom tidene har ulike diskurser knyttet til syn på barn vært med på å prege barndommen, en av de første diskursene om barn som er lokalisert er diskursen om det onde barnet. I denne diskursen ble barnet blant annet sett på som ondskapsfullt, fordervet og smålig (James, Jenks & Prout, 1999).

### 2.1.1 PARADIGMESKIFTE KNYTTET TIL SYNET PÅ BARN

Endringen i synet på barn beskrives av Sommer (2003) som et paradigmeskifte, i løpet av de siste 20 årene har det vært lagt frem forskning som viser at barnet er langt mer kompetent enn tidligere antatt. Barnet er ikke kommet til verden som «tabula rasa», noe som innebærer at man ser barnet som en tom krukke som skal fylles med kunnskap, men som fra begynnelsen av livet er klar for aktiv kommunikasjon og sosial deltagelse (Sommer, 2003). I forkant av paradigmeskiftet har deler av utviklingspsykologien hatt en tendens til å ikke betrakte små barn som aktører, men som sårbare skikkelser og passive mottagere av oppdragelse og sosialisering (Buvik et al., 2003). På denne tiden kunne barnehagen av mange ses på som skadelig for barn. Undersøkelser utført av Bowlby i regi av Verdens Helseorganisasjon i forkant av barnehagens store etableringsfase her i Norge malte et bilde av et svært sårbart barn. Barnet var avhengig av morens oppfølging døgnet rundt og mangelen på morsomsorg kunne føre til alvorlige skader på barnets mentale helse (Thuen, 2008). I følge Kolle (2011)

var det i mange pedagogiske teorikonstruksjoner en tendens til å sette barnet i et mangel eller egenskapsperspektiv. Bruuns bok fra 1970 tallet hadde i følge Løkken (2010) et sterkt fotfeste i den nordiske førskolelærerutdanningen og her finnes det beskrivelser av barnet som lite sosialt kompetent og dets mangler. I boken legges det vekt på å beskrive barnets utvikling og modning i ulike aldre (Bruun, 1977). En mangeltenkning knyttet til små barn innebærer et fokus på det barnet ennå ikke klarer, en slik mangeldiskurs vil kunne være med på å gjøre voksne blind for barnets ulike uttrykk og deres kompetanse (Johannesen & Sandvik, 2010).

Midten av 1980 tallet ses på som et skille, hvor det har vært bred internasjonal interesse for å etablere nye syn og forståelser av barn og barndom (Kampmann, 2004). Den nye forståelsen av barn innebærer blant annet at man ser barnet som kompetent og det har i både faglitteratur, offentlige rapporter og planer vært mye fokus på det kompetente barnet. *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) beskriver barn som sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Ellegaard (2004) skriver at synet på barnet som kompetent karakteriseres av at barn ses på som sosiale aktører som er skapere av sine egne sosiale omgivelser, og ikke kun objekter for voksnes sosialisering. Barn ses i utgangspunktet som likeverdige i forhold til voksne og de ses på som sosiale «beings» fremfor «becomings». Noe som innebærer at fokus rettes mot barnas sosiale liv her og nå, fremfor det voksne sosiale liv de er ment å leve senere (Ellegaard, 2004). I etterkant av paradigmeskiftet har de nordiske barnehagene ført en barnesentrert pedagogikk, som bygger på et syn på barn som aktive og kompetente subjekter (Seland, 2009). En subjekttenkning knyttet til barn innebærer at man anerkjenner at barn har en egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger. Subjekter har egne fortolkninger av verden, med egne syn og oppfatninger. Dersom man utelater denne subjektive opplevelsen hos barnet fratrar man barnets rett og evne til å ha et syn på seg selv (Schibbye, 2009).

Knyttet til synet på barnet som kompetent er det flere som beskriver barnet som «forsker». Buvik et al. (2003) skriver at synet barn har endret seg fra «lydighetsbarnet» og «behovsbarnet» til «forskningsbarnet». Det legges vekt på at barnet fra fødselen aktivt utforsker sine omgivelser og at denne naturlige utforskningstrangen og nysgjerrigheten må ivaretas i det fysiske miljøet som tilbys barna.

## 2.2 INSTITUSJONALISERING AV BARNDOMMEN

Fra 1970 til år 2000 har det norske samfunnet gått fra å være et industrisamfunn til å bli et informasjons- og kunnskapssamfunn, eller det man kan kalle et omsorgssamfunn. Et informasjons- og kunnskapssamfunn kjennetegnes av at innbyggerne er opptatt av å behandle ord, tall og andre tegn, og ikke minst andres velferd (Korsvold, 2008). Skiftet fra et industrisamfunn til et informasjons- og kunnskapssamfunn beskrives av Korsvold (2008) som den mest betydningsfulle samfunnsendringen i disse tiårene. Utviklingen av kunnskapssamfunnet har ført til en sterk fremvekst av utdanningsinstitusjoner og en institusjonalisering av barndommen kommer som en konsekvens av at barn og unge tilbringer mer av sin tid i institusjoner som barnehage, skole og organisasjonsliv. Dette fører til at institusjonene styrer barns liv, både innenfor dagliglivet og ved at utdanningssystemene organiserer barndommen (Frønes, 2011).

Telhaug (2010) viser til tre tendenser som taler for at barndomsårene i Norge har blitt et institusjonalisert liv. Den første tendensen er det store antallet barnehager som finnes i Norge. I 1970 fantes det til sammen 400 barnehager, i 2011 var tallet nærmere 6500 (SSB, 2012a). I dag går nesten alle norske barn i barnehagen. Mot slutten av 2011 hadde nærmere 90 % barnehageplass (SSB, 2012b). I følge Telhaug (2010) nærmer vi oss en tid hvor det søkes barnehageplass til alle barn i Norge. Den andre tendensen viser at det er stadig flere av de yngste barna som begynner i barnehagen, i 1990 var det kun 15 % av landets ett- og toåringer som gikk i barnehagen (Telhaug, 2010). I dag er tallet 79,5 % (SSB, 2012b). Den tredje tendensen viser at tiden barna oppholder seg i barnehagen har økt opp i gjennom årene, i 2007 var den gjennomsnittlige avtalte tiden nesten 42 timer per uke (Telhaug, 2010).

*Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo* (2007) skriver at ved utgivelsen av Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver i 2006 ble barnehagens rolle som institusjon tydeliggjort. Hvor det offentlige rommet, fremfor hjemmet, står som referanse og barnehagen i større grad ses som en læringsarena. I 2006 ble ansvaret for barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og barnehagen ble med det definert av myndighetene som det første frivillige leddet innenfor utdanningsforløpet (NOU 2010: 8, 2010). I dag har alle barn over ett år lovfestet rett til barnehageplass.



## 2.3 BARNEHAGENS FYSISKE MILJØ FRA 1970 ÅRENE TIL I DAG

Den norske barnehagen har vært gjennom to perioder med massiv barnehageutbygging, den første i løpet av barnehagens etableringsfase i 1970 årene og den siste i perioden 2004-2010, hvor målet har vært full barnehagedekning. De fleste barnehagene som har blitt bygget de siste årene både ser annerledes ut og organiseres på en annen måte enn de barnehagene som en gang var nye på 1970- og 1980 tallet. I Oslo kommune er det vedtatt at dersom det skal bygges nye barnehager eller ved større omgjøringer skal disse barnehagene bygges som base- eller sonebarnehager (Becher & Evenstad, 2012). I Norge skilles det mellom tre hovedorganiseringer, avdelingsbarnehage, basebarnehage og sonebarnehage. I den tradisjonelle avdelingsbarnehagen tilhører hver barnegruppe en egen avdeling med faste oppholdsrom. I en basebarnehage har barnegruppene egne baserom som skal være mindre enn en tradisjonell avdeling og mye av barnehagens areal skal være felles for de ulike gruppene. I sonebarnehagene er alt fellesareal og barna deles inn i mindre grupper med tilhørighet til en fast voksen.

### 2.3.1 DEN TRADISJONELLE AVDELINGSBARNEHAGEN

I løpet av 1970 årene startet barnehageekspansjonen for fullt her i Norge og i 1975 kom den første barnehageloven. De nye barnehagene ble bygget som tradisjonelle avdelingsbarnehager og hver avdeling ble bygget som et «hjem» med egen garderobe, badrom, soverom og et lek- og oppholdsrom. Målet med utformingen av det fysiske miljøet var å skape en hjemmekoselig atmosfære. Skulle miljøet bli godt måtte interiøret virke vennlig og rolig å skape en følelse av hjemmelig trivsel (Balke, 1982, Becher & Evenstad, 2012). Inndeling av barn i mindre grupper på avdelinger med faste voksne kan i følge Seland (2009) forstås som et uttrykk for at barn blir sett på som sårbare, med behov for trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. Balke (1982) beskriver i sin bok *Barnehagen – innføring i praktisk førskolepedagogikk* det fysiske miljøet fra noen av de første avdelingsbarnehagene i etterkrigstiden. Forskriftene fra 1954 legger vekt på avdelinger med små gruppeenheter, hvor avdelingene bør være så skjermet som mulig for å blant annet forhindre smitte mellom avdelingene (Balke, 1982). Barnehageloven fra 1975 åpner for mer fleksible løsninger. Barna skulle fortsatt tilhøre egne avdelinger med de samme funksjonene som avdelingene hadde hatt tidligere, men isteden for og isoleres skulle avdelingene plasseres rundt et fellesareal som skulle åpne for kontakt

mellom barnegruppene (Balke, 1982). Seland (2009) viser til Nordin-Hultman (2004) som omtaler den hjemlige atmosfæren i barnehagen som «hjemmediskursen». I denne perioden ble de ansatte ofte omtalt som «tanter» og mye av lekene var «mor, far og barn leker», kjøkkenleker, byggeklosser, tegnesaker og spill og at dette kan ses på som symboler på barnehagens rolle som en forlengelse av hjemmet (Seland, 2009). Nordin-Hultman (2004) beskriver hjemmet som den mest synlige og mest livskraftige metaforen i den svenske barnehagen og at hjemmet som ideal i barnehagen går som en rød tråd gjennom tekster fra begynnelsen av 1900-tallet. Til tross for at dette er faglitteratur knyttet til den svenske barnehagen er den også relevant for det norske barnehagefeltet da den svenske og norske barnehagen har mange likheter. Det fysiske miljøet Nordin-Hultman (2004) beskriver som preget av «hjemmediskursen» er lett gjenkjennelig fra den norske avdelingsbarnehagen med en garderobe hvor det er lagt opp til orden med god plass til av- og påkledning. Inne på oppholdsrommet finnes gjerne et stort spisebord og en sofa eller stol for høytlesning. Avdelingsrommet er som oftest tilknyttet et rom med god gulvplass hvor barna kan leke og som senere på dagen gjøres om til soverom. Avdelingen har også et bad hvor det er lagt opp til stell og ulike omsorgsaktiviteter. Møblene på avdelingen var som oftest i voksenstørrelse, som kan minne barna om de møblene som finnes hjemme (Nordin-Hultman, 2004). Til tross for at flere (Buvik et al., 2003, Nordin-Hultman, 2004, Seland, 2009, Becher & Evenstad, 2012) legger vekt på at det fysiske miljøet i barnehagen på denne tiden i stor grad strebet etter en hjemmelignende atmosfære, viser Balkes (1982) bok at det på denne tiden også var lagt vekt på å skape et godt pedagogisk miljø for barna. Balke (1982) la stor vekt på det fysiske miljøet, både i forhold til organisering av rommet, lekemateriell og et godt innemiljø. Målet var å skape gode forutsetninger for lek og andre type aktiviteter, men påpeker også at interiøret skal virke vennlig og rolig for å gi en følelse av hjemlig trivsel (Balke, 1982).

### 2.3.2 DEN NYE BARNEHAGETRADISJONEN

Perioden 2004- 2010 har det som tidligere nevnt vært en enorm barnehageutbygging med mål om full barnehagedekning, og i denne perioden har det blitt bygget barnehager med en annen planløsning og organisering enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene fra 1970-tallet. Enten base- eller sonebarnehage. *Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo* (2007) legger vekt på at fremtidens barnehagebygg skal ivareta og utvikle barnehagen som pedagogisk institusjon med anlegg som er funksjonelle, effektive i arealbruk og kostnader. En

mer effektiv arealbruk innebærer en annen arealløsning enn den tradisjonelle avdelingsstrukturen hvor flere rom fyller den samme funksjonen. En større andel fellesarealer og aktivitetsrom skal kunne gi en mer effektiv bruk av arealene (Oslo kommune, 2007).

Barnehagene bygges ikke lenger for det sårbare og mangelfulle barnet, men er i større grad formet rundt tanken om barn som aktive, kompetente, lærelystene, skapende og med en sterk forskertrang. Barnet ses på som en selvstendig aktør fra tidlig alder (Buvik et al., 2003, Seland, 2009). Dahl og Evenstad (2012) skriver at de nye barnehagene planlegges som institusjoner for omsorg lek og læring, og at de nye konseptene innebærer en mer åpen planløsning enn de tradisjonelle avdelingsbarnehagene og en større del av barnehagens areal benyttes som fellesarealer. Rapporten *Utforming av barnehager. På jakt etter barneperspektivet* (Buvik et al., 2003) ble utarbeidet i forkant av den massive utbyggingen av base- og sonebarnehager og har i følge Dahl og Evenstad (2012) vært et viktig grunnlag for utformingen av funksjons- og arealprogram for utbygging og utbedringer av norske barnehager. I Rapporten skrives det at det vil være ønskelig å gå bort i fra den «hjemlige» utformingen og møbleringen, da disse faktorene kan være med på å begrense fremfor og stimulere barns lek og aktiviteter (Buvik et al., 2003, Dahl & Evenstad, 2012). Buvik et al. (2003) mener også at ved å bryte opp noe av den tradisjonelle avdelingsstrukturen vil barnehagen i større grad kunne utnytte leke- og oppholdsarealet, da barna i større grad kan velge hvem de vil være sammen med, hva de vil gjøre og hvor de vil være. Det «fleksible» ser ut til å være et nøkkelord når det skrives om base- og sonebarnehagene. Byggene og det fysiske miljøet skal legge til rette for åpne og fleksible løsninger, som lett skal kunne la seg forandre ettersom behov og prioriteringer endres (Buvik et al., 2003).

## 2.4 FLEKSIBILITET

Kjørholt og Seland (2012) skriver at fleksibilitet er en del av de nye diskursene knyttet til både barnehagepolitikk og de nye barnehagebyggene. Rantalaiho (2012) knytter fleksibilitetsdiskursen til politikernes ønske om full barnehagedekning. Sent på 1980-tallet hadde en tredjedel av norske barn plass i barnehagen, mens over 70 prosent av barn i førskolealder hadde jobbende mødre. I stortingsmelding *Barnehager mot år 2000* kom det frem at det skulle jobbes mot full barnehagedekning og at dette målet skulle nås ved årtusenskiftet. For å nå full barnehagedekning skulle det skapes plasser til 70 prosent av

førskolebarna (Rantalaïho, 2012). En annen faktor var småbarnas inntog i barnehagesektoren, dette ble sett på som en økonomisk, praktisk og pedagogisk utfordring, spesielt det at den profesjonelle omsorgen for barna i alderen 0-3 år koster langt mer enn aldersgruppen 3-6 år. Derfor ble det i følge Rantalaïho (2012) nødvendig med en ny modell for barnehagetjenesten. Dette kom først og fremst til uttrykk gjennom lengere åpningstider, en mer fleksibel bruk av åpningstider, organisering av barnegrupper, delte plasser og at foreldrene selv kunne bestemme når de ville bruke timene de hadde betalt for (Rantalaïho, 2012). Rantalaïho (2012) ønsker å vise hvordan fleksibilitet i utgangspunktet var brukt som et politisk instrument til å nå full barnehagedekning til å representere kvalitet i barnehagesektoren. På 1980-tallet var kompetent personell et mål på kvalitet i barnehagen, men sent på 1990-tallet ble kvalitet også målt i barnehagens kompetanse til å møte ulike behov og ønsker fra brukerne (Rantalaïho, 2012).

Kjørholt og Seland (2012) skriver at brukerorientering, valg og fleksibilitet er verdier som har hatt stor innflytelse på reformer og utvikling i den norske barnehagen de ti siste årene. Diskurser om fleksibilitet kommer også til syne i arkitektonisk stil og organisering av rom. Da det i 2007 ble kommunenes ansvar å etablere nok barnehager for full barnehagedekning, ble det å redusere kostnader et viktig aspekt. Nye kreative og fleksible løsninger for tid og rom ble introdusert og det ble rettet fokus mot det kompetente barnet og moderne pedagogiske ideer, hvor barns valgfrihet og rett til medvirkning over eget hverdagsliv ble vektlagt (Kjørholt & Seland, 2012). Det tidligere fokuset på barnas behov, er blitt erstattet med en brukerdiskurs som i større grad fokuserer på barnas ønsker og forventninger som brukere av et tilbud (Seland, 2009). I følge Seland (2009) mener stadig flere at diskursene om fleksibilitet og brukertilpasning i barnehagene handler om å legitimere økonomiske nedskjæringer og ikke nødvendigvis kun for å skape bedre barnehager for barn og voksne.

Det er ikke bare barnehagens tilbud og organisering som er blitt mer fleksibelt, men også barnehagens fysiske miljø. Begrepet «Det nye barnehagebygget» ble initiert av «large city network». Dette nettverket ble opprettet for å oppmuntre til samarbeid mellom de større byene i Norge med hensyn til barnehagens politikk og praksis (Kjørholt & Seland, 2012). Nettverket mener den tradisjonelle måten å organisere det fysiske miljøet på, med bruken av rom med faste barnegrupper, ikke har mulighet til å oppnå den fleksibiliteten som er påkrevd i forhold til det fysiske miljøet inne og personalgruppen (Kjørholt & Seland, 2012). Dette kan ses som en endring i organiseringen med fastsatte og stabile grupper til en mer fleksibel

organisering av barn og voksne. Flexibilitet er i midlertid ingen ny tanke, Balke (1982) presiserer at den nye barnehageloven i 1975 gikk bort fra den lovpålagte utformingen med adskilte avdelinger og åpnet opp for mer fleksible løsninger. Det ble stadig mer vanlig å bygge mer åpne og fleksible lokaler og heller la førskolelæreren få mer frihet og ansvar for inndelingen av rommet med flyttbare skillevegger. I Sverige gikk man på 1970-tallet bort fra den «hjemlige» barnehagen og satset for fullt på en mer verkstedpreget pedagogikk med et mer fleksibelt og eksperimenterende fysiske miljø. Den nye pedagogikken så ikke til å fungere og de svenske barnehagene gikk tilbake til den tradisjonelle pedagogikken etter tre år (Nordin-Hultman, 2004). Seland og Kjørholt (2012) viser til politiske dokumenter fra Trondheim kommune hvor de bruker «basar» som en metafor for den nye barnehagen. Forfatterne mener at ordet «kjøpesenter» ville være en like treffende metafor bare mindre eksotisk, da de mener det nye barnehagebygget som en basar er et steg frem mot å legge større vekt på barnet som en individuell kunde eller forbruker i en institusjonssetting. Seland og Kjørholt (2012) mener at Trondheim kommunes valg av «basar» som metafor for den nye barnehagen indikerer at nye opplevelser, lek og sosiale relasjoner blir sett på som «markedsvarer» klare til å bli plukket ut fra barnets individuelle valg.

*I funksjons og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo kommune (Oslo kommune, 2007)* legges det også vekt på at barnehagens innredning skal være fleksibel. Romdannende elementer skal kunne gi struktur og stabilitet og det skal finnes en balanse mellom faste installasjoner og fleksible elementer slik at rommene kan tilpasses til ulikt bruk. Flexibilitet skal også komme til uttrykk gjennom oppbevarings- og avskjermingsmuligheter. I åpne fleksible barnehager skal det være stort fokus på å skjerme barnas lekemiljø på en god måte og dokumentet legger vekt på at det er av avgjørende betydning at man velger møbler som kan skape «rom i rommet», noe som vil gi et fleksibelt og godt lekemiljø for barna (Oslo kommune, 2007). Buvik et al. (2003) legger vekt på rommet og innredningens foranderlighet og skriver at flere undersøkelser påpeker at lekens kvalitet er prisgitt et slikt forandringspotensial. Barna skal kunne manipulere og forandre sine omgivelser, og på denne måten sette spor etter seg (Buvik et al., 2003). Rapporten hevder også at barnehager som er trange og har problemer med å etablere flexibilitet og forandringsdynamikk, vil kunne ha problemer med at prosjekter og lekegrupper ikke har mulighet til å utvikle seg over tid (Buvik et al., 2003).

## 2.5 SMÅBARNET

Det finnes mange ulike samlebetegnelser når det snakkes og skrives om barn i aldersgruppen 0-3 år. Greve (2009) velger å kalle barn i denne aldersgruppen små barn eller to-treåringer. Andre vanlige benevnelser for denne aldersgruppen er de minste, de yngste eller småbarna. Løkken (2010) bruker begrepet «toddlere» som fra engelsk kan oversettes til «de som stabber og går» (Løkken, 2007, s. 24). Toddler-begrepet har vært kritisert av Greve (2007) fordi hun mener begrepet kan gi assosiasjoner til et syn hvor små barn blir sett på som «søte» og litt «rare». Eidsvåg (2012) mener begrepet kan oppfattes som stigmatiserende og negativt da det maler et bilde av småbarnet som vinglende og ustødige i sin gange. Selv velger jeg å bruke begrepene små barn eller de yngste barna i barnehagen, men velger å bruke begrepet «toddlerkultur» når jeg referer til Løkken (2007, 2010) som har lansert begrepet og satt lys på denne jevnaldningskulturen. Begrepene små barn og småbarna kan også kritiseres for at de refererer til barnas størrelse fremfor deres alder.

Greve (2007) skriver at de yngste barna først og fremst har vært sett på som foreldrenes ansvar og at dette synet har kommet sterkt frem i både lovgiving og barnepolitikk i Norge. Økt kunnskap om småbarna har i de senere årene vært med på å sette lys på småbarnets kompetanser og det er blitt større fokus på småbarnas plass i barnehagesektoren (Greve, 2007). Jeg har tidligere i oppgaven omtalt ulike diskurser knyttet til synet på barn, mye av litteraturen på dette området skriver om barn generelt og skiller ikke mellom de to aldersgruppene 0-3 år og 3-6 år. I denne delen av oppgaven vil jeg derfor komme inn på ulike syn som direkte omhandler småbarna. I Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold finnes det ikke noe eget punkt som omtaler småbarna, men Kunnskapsdepartementet har med Ninni Sandvik som forfatter gitt ut temaheftet «De minste barna i barnehagen». Sandvik (2006) slår fast at småbarnet ser ut til å ha en iboende vilje, lyst, mot og kraft til å forstå, forholde seg til og forhandle med den verden som de er en del av og at man på den måten kan si at de viser seg som kompetente til å forholde seg til verden. Men hun understreker at dette ikke nødvendigvis betyr at småbarna kan regnes som kompetente til enhver sammenheng (Sandvik, 2006). I den engelske litteraturen knyttet til diskurser som omhandler syn på barn brukes begrepene «being and becomings». Uprichard (2008) skriver at når barnet blir sett på som «being» ser man på barnet som en sosial aktør, som har syn og erfaringer om det å være barn og aktivt er med på å forme sin egen barndom. Et barnesyn som ser på barnet som

«becoming» innebærer at man ser på barnet som en som mangler universelle ferdigheter og egenskaper som den voksne barnet en gang vil bli (Uprichard, 2008). Barnet som «becoming» kan ses i sammenheng med en mangeldiskurs knyttet til synet på små barn. Mangeldiskursen er en av tre diskurser Johannesen og Sandvik (2010) trekker frem som aktuelle syn på barn fra 0-3 år. De trekker også frem kompetansediskursen og diskursen om «det naturlig utviklede barnet» (Johannesen & Sandvik, 2010). Johansson (2004) har gjort en undersøkelse hvor hun blant annet ser på ulike læringsmiljøer og knytter syn på små barn og læring til de ulike miljøene. Hun viser til tre ulike syn på små barn, hvor barnet enten blir sett på som «fellow-being» og en kompetent læringsaktør, i det andre synet ses barnet som umodent og hvor man mener at de voksne vet bedre. I det tredje synet ses barnet på som irrasjonelt, hvor barnet helst skal formes gjennom belønning og straff (Johansson, 2004).

Forskning gjort med utgangspunkt i barnegruppen 0-3 år har stort sett vært gjort innenfor psykologifeltet, noe som i følge Johansson (2011a) har bidratt til diskursen om det universelle og psykologiske barnet. Denne forskningstradisjonen har vært kritisert for å forsømme små barns perspektiver og ignorere det faktum at små barn er medvirkende deltagere i eget liv og en del av en kultur. Forskningen har tidligere vært fokusert på målinger og eksperimentelle studier, hvor målet ofte har vært å komme frem til lineære og universelle stadier (Johansson, 2011a). De senere årene har imidlertid diskursen som Johansson (2011a) kaller «the participating contextual child» blitt en aktuell diskurs innen forskning på små barn. Innenfor dette synet har sosiologer, psykologer og pedagoger pekt på viktigheten av å gjøre forskningen på småbarnets premisser, hvor forskningen fokuserer på barnas levevilkår og for å gi små barn en stemme. Barnet er ikke lenger et objekt for forskning, men blir sett på som et subjekt med mulighet til å medvirke i forskningsprosessen (Johansson, 2011a).

### 2.5.1 MOTSTRIDENE DISKURSER?

Det finnes svært mange ulike syn på småbarna, ikke bare innenfor praksisfeltet, men også innen forskningsfeltet. Man kan spørre seg om det er slik at barn enten ses på som kompetente eller ut i fra en mangeldiskurs? I følge Johannesen og Sandvik (2010) lever diskursene side om side, til tross for at de kan virke motsetningsfylte. Flere ulike forskere og forfattere advarer mot faren ved å kun se på barnet som kompetent. Både Bae (2009), Eide og Winger (2000), Seland (2009) og Johannesen og Sandvik (2010) peker på at synet på småbarna som

kompetente kan føre til at barnet oppfattes som så selvstendig og kompetent at barnets behov for omsorg og beskyttelse går i glemmeboken, eller at man pålegger barnet for stort ansvar for egen læringsprosess. Uprichard (2008) skriver at i prosessen ved å fokusere på barnet som «being» blir barnet som «becoming» ofte glemt. Det å se frem til hva barnet kommer til å bli er en viktig del av det å være et barn. Ved å ignorere fremtiden kan man gå glipp av ulike opplevelser av det å være et barn (Uprichard, 2008). Uprichard (2008) argumenterer for at barn og barndom alltid vil og bør være «being» og «becoming». De to diskursene behøver ikke nødvendigvis være motsetningsfylte, men kompletterende. Hun ønsker på ingen måte å gå tilbake til synet på barnet som ukompetent og mangelfullt, men ønsker å starte en diskusjon om hvordan forskere kan adressere motsetningsforholdet mellom det å se barnet som «being» og se det barnet som en gang skal bli voksen (Uprichard, 2008). Johansson (2011a) uttrykker også bekymring for at forskere og undervisere er med på å skape en ny vestlig konstruksjon av barnet som sterk, aktiv og medvirkende, hvor barnets sårbarhet blir glemt og utviklingsdimensjonene i et barns liv blir ignorert. Kampmann (2004) skriver at det det nordiske synet på barnet som kompetent ikke nødvendigvis handler om forskning som setter barn i et mer kompetent lys, men heller en idé om hvordan barna er forventet til å handle og oppføre seg. Det ser ut til å finnes en felles forståelse blant politikere, pedagogiske eksperter og profesjonelle og foreldre at barn er kompetente. De barna som på en eller annen måte oppfattes som ukompetente utgjør et problem, da de befinner seg under den akseptable standarden (Kampmann, 2004)

### 2.5.2 BARNET SOM «TODDLER»

Som tidligere nevnt brukes «toddlerbegrepet» i utgangspunkt av Løkken (2007, 2010) og er en betegnelse på barn fra ett til to år. Begrepet skal være med på å henseile småbarnas karakteristiske måte å bevege seg på (Greve, 2007). Løkken (2007, 2010) har forsøkt å gjøre begrepet «toddler» til en faglig betegnelse i småbarnspedagogikken og ved å forankre «toddler» begrepet til Merleau-Pontys filosofi om mennesker som «levd kropp», ønsker hun å fremme et syn på de yngste barna som kropp og som sosialt vesen. Løkken (2007) argumenterer for at ved å koble «toddlerkroppen» til fenomenologien kan man i større grad nærme seg småbarna på deres (sær)egne premisser, som igjen kan føre til mer rom til barnas stemmer i småbarnspedagogikken. I de senere årene har en mye av den aktuelle forskningen på småbarn hatt et fenomenologisk utgangspunkt (Greve, 2007, Johansson, 2002, Løkken,



2007, 2010). Løkken (2007, 2010) og Greve (2009) legger spesielt vekt på småbarnets kroppslige side, og omtaler småbarnet som kroppssubjekt. Kroppssubjekt beskrives av Løkken (2007) som den aktivt handlende menneskekroppen.

Menneskekroppen er den levde kroppen og uten en kropp er det ikke mulig å være i Verden. Kroppen er en helhet av tanker følelser, sanser, motorikk og fysiologi, og som sådan er den samtidig naturlig integrert med og i verden (Løkken, 2007, s. 24).

Løkken (2010) skriver at «toddlerkroppen» har en kroppsliggjort persepsjon og en naturlig tilskyndelse til å bevege seg. Denne trangen til bevegelse kan ses på som en respons på påkallelser fra personer og ting i verden (Løkken, 2007).

De fleste barn i alderen 1-2 år mangler et tydelig verbalt språk, men i følge Sandvik (2006) har barna en før-språklig bevissthet. Noe som innebærer en kroppslig bevissthet som finnes før det verbale språket tas i bruk. De har også en før-tenkt bevissthet som innebærer at barnet forstår verden kroppslig, før barnet har rukket å tenke gjennom tingene (Sandvik, 2006). Småbarnets kropp beskrives som lekens viktigste spiller og Løkken (2010) påpeker at småbarnas sosiale omgang med andre bygger på et utpreget kroppslig grunnlag og at denne samhandlingen mellom barna både er meningsfull og intensjonal (Løkken, 2007).

### 2.5.3 «TODDLERKULTUR»

Jeg har ovenfor gjort rede for hvordan noe av den fenomenologiske faglitteraturen beskriver småbarnet. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det er fordi jeg mener den fenomenologiske litteraturen gir gode bilder av småbarnet, samtidig som jeg ser at dette synet på små barn har innflytelse på den småbarnspedagogiske praksisen i barnehagen. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Jeg skal nå gjøre rede for det Løkken (2010) kaller «toddlerkultur», som er en særegen måte for denne aldersgruppen og være sosiale sammen på. Når det er snakk om barns kultur er det vanlig å skille mellom, kultur for barn, kultur med barn og kultur av barn (Løkken, 2010). «Toddlerkulturen» kommer inn under kategorien «kultur av barn». Kulturen oppstår gjennom det barnet gjør, når barna hermer etter hverandre i leken og gjentar visse

lekehandlinger. Lekehandlingene gjentas over tid og når leken er blitt forutsigbare rutiner er en egen «toddlerkultur» etablert (Løkken, 2010).

Løkken (2010) skriver at lek-litteraturen på 1970 tallet beskrev småbarnet som lite sosialt og at det var først når barnet nærmet seg et år at barnet hadde mulighet til å være sosialt. Når barnet nærmet seg to år var barnet fortsatt ikke særlig smidig når det gjaldt sine relasjoner til andre barn og kontakten mellom de små ble kalt «skubbekontakt» (Løkken, 2010). Innenfor fenomenologien er det ikke noe spørsmål om mennesket er sosialt eller når mennesket blir det, den levde kroppen er fra begynnelsen av livet sosial og en del av en konkret livsverden med lignende menneskekropper (Løkken, 2010). Løkkens (2010) mål med å beskrive «toddlerkulturen» er å sette lys på at ett- og toåringer først og fremst forstår hverandres hensikt og mening i felles lek gjennom kroppslig omgang, og ikke gjennom verbal samtale.

Innen «toddlerkulturen» står den kroppslige sosiale leken sterkt og Løkken (2010) skiller mellom lek med barnets kropp i sentrum og lek rundt store lekeelementer. Denne form for lek viser hvordan barnet spontant anvender rommet og ulikt inventar for å strukturere leken (Løkken, 2010). I lek med kroppen i sentrum er barnets kropp det viktigste aspektet i leken. Leken oppstår ved at to eller flere barn går inn i en form for kroppslig aktivitet, dette kan være løping, hopping, krabbing på gulvet, falle sammen og mye mer. Med lek rundt store lekeelementer samles to eller flere barn samlet i en lek rundt en eller flere store gjenstander, det kan være pappesker, tepper, madrasser, puter eller stoler (Løkken, 2010).

## 2.6 TEORI OM DET FYSISKE MILJØET

Jeg har tidligere i teoridelen skrevet om hvordan rådende diskurser har vært med på å forme barnehagen og det fysiske miljøet opp i gjennom tidene og beskrevet mer generelle trekk og kjennetegn ved det fysiske miljøet i barnehagens to utbyggingsperioder. I denne delen vil jeg gå inn på teorier som går mer spesifikt inn på fysisk miljø. I dette prosjektet ser jeg barnehagens bygg, rom og materiell som en del av det fysiske miljøet, jeg har ikke lagt noe fokus på barnehagens uteområde. I forhold til barnehagens bygg har jeg begrenset meg til å beskrive barnehagens ulike organiseringsformer. I oppgaven ser jeg på barnehagens rom, både rommets utforming og innredning. I forhold til materiell har jeg fokusert på det lekemateriellet som tilbys barna og hvordan lekemateriellet organiseres.

Det fysiske miljøet ligger som en ramme rundt barnehagens virksomhet og det kan romme både muligheter og begrensninger. Det dikterer hva som er mulig av aktiviteter og samvær, enten det er lek, hvile, omsorg eller læring og legger føringer for den pedagogiske virksomheten. Det fysiske miljøet kan også si noe om hvilke diskurser om syn på barn som har vært rådende under utformingen av det fysiske miljøet. Gulløv og Højlund (2005) peker på at barnehagen er offentlige rom, som er der før barnet og blir stående der etter at barnet er vokst ut av barndommen. «Det er rum, som er bygget på baggrund av politisk, økonomiske, ideologiske og professionelle interesser i børn, barndom, opdragelse, uddannelse og samfund» (Gulløv & Højlund, 2012, s. 21).

Høyland og Hansen (2012) har definert fem egenskapsområder som tar for seg bruk og opplevelse av det fysiske miljøet, de praktisk/funksjonelle, de sosiale, de kommunikative, de sanselige og de relasjonelle egenskapsområdene. Det *praktisk/funksjonelle egenskapsområdet* handler om hva som er tilgjengelig og anvendelig for ulike bruk. Det handler om hvorvidt omgivelsene legger barrierer for aktiviteter eller om det legger til rette for barns mestring. Er for eksempel bøkene i lesestolen for høyt oppe til at barna kan hente de ned, eller er bøkene tilgjengelige uten at det finnes noe passende sted å lese? Det *kommunikative egenskapsområdet* forteller noe om hvordan det fysiske miljøet signaliserer og informerer om bruk. I hvilken grad det er mulig å orientere seg i det fysiske miljøet og hvilke signaler det sender om hvem som oppholder seg her og hvilke aktiviteter som skal oppstå. Det *sosiale egenskapsområdet* viser til hvordan de fysiske rammene kan gi muligheter til å treffe og føle tilhørighet til hverandre, men også bidra til atskilthet fra andre og hvordan barn kan skape egne rom i rommet. Det *relasjonelle egenskapsområdet* handler om hvordan mennesker oppfatter og etablerer relasjoner til ulike steder, dette kan innebære relasjoner til både ting og rom. Det *sanselige egenskapsområdet* innebærer hvordan man med ulike sanser opplever stemninger av ulike steder og rom. Rommenes atmosfære og den umiddelbare opplevelsen av rom og steder (Høyland & Hansen, 2012).

### 2.6.1 KODEDE ROM

Rom kan inneholde forskjellige koder, en form for definert bruk av rommet. Rommets koder sier noe om hvilke aktiviteter det er tilrettelagt for i rommet og hvilke aktiviteter som ikke er

mulig. Gjenstander og innredning sier noe om både anvendelse og brukere, og denne formen for kodifisering er med på å understreke institusjonens oppgaver og formål (Gulløv & Højlund, 2005). Gulløv og Højlund (2005) peker på at denne formen for kodifisering sjeldent er gjenstand for refleksjon i barnehagens daglige praksis. Seland (2012) skriver at rom både kan oppfattes som sterkt eller svakt kodede. Sterkt kodede rom legger klare føringer på hvilke aktiviteter som skal skje i rommet, mens svakere kodede rom i større grad gir brukeren mulighet til selv å definere bruken. Seland (2012) trekker frem ulike rom fra sin casestudie (2009) hvor bruken i stor grad var definert ut i fra rommenes navn og innhold. Dette var rom som matematikkrom, konstruksjonsrom, ulike formingsrom, dramarom og «familierom». Blant både barn og voksne i barnehagen fantes det en oppfattelse av hva som var den «rette» bruken av rommet (Seland, 2012). På en side kan det å vite hva som forventes av deg i rommet virke trygt og godt, mens et svakt kodet rom i større grad kan oppfordre til en mer spontan og kreativ bruk av rommet.

## 2.6.2 ROMMETS PEDAGOGISKE UTSAGN

Rommets pedagogiske utsagn kan ses på som en del av rommets kode. Gulløv og Højlund (2005) skriver at det finnes en innebygget pedagogisk kraft i barnehagens innredning, romfordeling og arkitektur. Den pedagogiske kraften kommuniserer ulike syn på barn og legitimerer pedagogiske prioriteringer og fordeling av privilegier. Rommet kan oppfattes som en taus pedagogisk medhjelper. «Rum disciplinerer, civiliserer og kultiverer» (Gulløv & Højlund, 2005, s. 33). Barn oppholder seg i rom, som er innredet med fokus på en spesiell pedagogikk. Forskjellige former for pedagogikk uttrykkes i det fysiske miljøet med ulike koder eller krav som stilles til de barna som oppholder seg der. Dette kan dreie seg om en form for synlig eller usynlig pedagogikk og kodene som finnes der uttrykker en oppfattelse av hva barn skal kunne og hva de skal gjøre. I rom som kjennetegnes ved en synlig pedagogikk er styringen klar. Det materielle utsagnet er tydelig, aktivitetene som kan oppstå er fastlagt og formålet med rommet er umiddelbart tydelig for aktørene. Gulløv og Højlund (2005) peker på at det naturligvis er en forskjell om hvorvidt den enkelte aktør er i stand til å avkode disse forventningene og etterleve dem. I rom med en mer usynlig pedagogikk, er det ofte muligheter for flere ulike aktiviteter samtidig og det er mindre tydelig hva som prioriteres. På denne måten blir det mer opptil barna selv å finne ut av hva som forventes av dem i rommet, hvilke forventninger som eksisterer og hva som er akseptabel oppførsel. Denne formen for

pedagogiske utsagn stiller i følge Gulløv og Højlund (2005) ikke noen mindre krav til aktøren selv, fornemmelsen av normer er på denne måten flyttet fra det fysiske miljøet til aktøren selv. Det blir opp til enhver av aktørene å tolke hvilke type aktiviteter som er verdsatt og sett på som relevante.

Til tross for at et rom er tilrettelagt for en viss type aktivitet, betyr ikke det nødvendigvis at barn velger å bruke rommet som det er lagt opp til av de voksne. Gulløv og Højlund (2005) peker på at det arkitektoniske uttrykket er sammensatt og et uttrykk for mangfold av ulike utsagn, som er åpen for forhandling. Selv om situasjoner og aktiviteter, kategorier og formål er predefinert, vil de alltid kunne være gjenstand for forhandling. Et lekehus kan for eksempel ha som formål at barna går opp den ene siden og sklir ned på den andre. Til tross for at bruken av lekehuset er tydelig definert, vil barna kunne finne egne og kanskje mer farlige måter å bruke lekehuset på. Å klatre opp på siden av lekehusveggen og bli sittende på kanten kan være vel så spennende som å bruke lekehuset på den tradisjonelle måten. Seland (2012) beskriver fra sin casestudie (2009) noen av de voksnes oppgitthet over barnas bruk av et av temarommene i barnehagen. Rommet var ment som et dramarom, men ble brukt til herjing og voldsom lek. Barna hadde en formening om hva som var den riktige bruken av rommet, men valgte å bruke det på andre måter. Som oftest var det de svakt kodede rommene som var blant de mest populære hos barna (Seland, 2012).

### 2.6.3 SITUASJONSDEFINERING

Gulløv og Højlund (2005) trekker frem Goffmans klassiske begrep «situasjonsdefinisjon» (gjengitt etter, Gulløv & Højlund, 2005, s. 23). Begrepet er ikke rettet spesifikt mot det fysiske miljøet, men handler om hvordan aktørene i deres samspill forsøker å bygge opp en felles forståelse av hva en situasjons formål er. Barth (1994) skriver at for å komme frem til en definisjon av situasjonen må aktørene komme frem til en bestemt enighet om hvilke regler som er relevante i et bestemt møte. På denne måten avklares hva deltagerens kompetanse må bestå av og hva som er den bestemte anledning. Videre skriver han at et møte alltid vil oppstå i spesifikke fysiske omgivelser, hvor omgivelsene iakttas selektivt og klassifiseres kulturelt. Det fysiske miljøet ses på som en mulig scene for noen bestemte og spesielle typer aktiviteter (Barth, 1994). Gulløv og Højlund (2005) knytter dette til barnehagen som institusjon, på bakgrunn av at den arkitektoniske utformingen har konsekvenser for aktiviteter, roller og

samvær. Det er ikke alle typer aktiviteter som kan finne sted i alle rom, det er heller ikke slik at brukerne har tilgang til alle de ulike rommene i barnehagen. På denne måten iscenesettes de menneskelige bevegelsene arkitektonisk, fordelingen kan ses på som en del institusjonens logikk, hvor deltagerne har sitt tilholdssted. Fordelingslogikken betyr en oppdeling av domener, noe som innebærer at man hører til noen steder og andre steder ikke. Dette avhenger av de oppgavene en har og hvilke aktiviteter som er relevante. Ulike steder har også ulike normer for oppførsel. Organiseringen av rommet setter retningslinjer for hvem som møter hverandre i de ulike rommene, hvilke aktiviteter som finner sted hvor og hvilke former for oppførsel som ses på som passende (Gulløv & Højlund, 2005). I følge Gulløv og Højlund (2005) vil også rommets innredning umerkelig føre samværet i bestemte retninger og har innflytelse på de valg og verdivurderinger som tas mer eller mindre ubevisst. Gjenstander vil også være med på å definere situasjoner gjennom gjenstandenes utsagn om anvendelsesmuligheter. Gjenstandene har en fysisk og symbolsk utforming, som rommer tradisjonelle forestillinger om anvendelighet og formål. Barnehagen er fylt med ulike gjenstander som er utvalgt og prioritert i forhold til barnehagens formål. Inventaret er standardisert, og hver gjenstand har ofte sin plass og funksjon. Inventaret kan i følge Gulløv og Højlund (2005) avkodes som utsagn om stedet og dets funksjon, brukerne og deres relasjoner. Et av eksemplene som trekkes frem er variasjonen i materialenes tilgjengelighet. Noe er lett tilgjengelig for barna, mens andre ting kan være plassert utilgjengelig ut ifra vurderinger om risiko for skade eller sløsing av ressurser. Det kan også være uttrykk for en mer skjult disiplineringsstrategi, hvor barna mer eller mindre er avhengig av voksnes godkjenning og hjelpelighet for å sette i gang ulike aktiviteter (Gulløv & Højlund, 2005).

#### 2.6.4 TOPOLOGI

Ordet topologi kommer fra det greske ordet «topos» og betyr sted, mens topologi betyr steds lære (Amundsen et al., 2007, Krogstad, 2012). Barn i ulike alder og med ulike behov tar i bruk det fysiske miljøet, og utnytter disse stedenes potensial for aktivitet, lek og meningsskaping (Krogstad, 2012). Denne skapende omgangen med de fysiske omgivelsene er utgangspunktet for en egen barnlig topologi. Barn skaper sine «hemmelige» steder i barnehagens fysiske miljø, som til tider kan holde seg skjult fra de voksnes blikk. Barna kan også oppholde seg i det Amundsen et al. (2007) beskriver som «terskler» eller i overgangssoner mellom de voksne og barnas skjulte verdener, dette kan for eksempel være

under bord, benker, i kroker, skap eller bak gardiner. Barn kan også bruke tilgjengelige gjenstander og materialer til å bygge egne rom i rommet (Amundsen et al., 2007).

### 2.6.5 LEKEMATERIELL

Det lekemateriellet som tilbys barn vil være med på å prege aktiviteten i det fysiske miljøet, også lekemateriellets plassering og tilgjengelighet vil ha en sterk påvirkningskraft. Her vil jeg presentere ulike teori og litteratur som tar for seg betydningen av lekemateriell og plassering av lekemateriell. Ødegaard (2011) peker på at til tross for at de som jobber i barnehagen vet at lek og utforskning er viktig for barn, finnes det lite forskningsbasert kunnskap om hvordan barn bruker lekemateriell i barnehagen.

Fysiske objekter er ikke nøytrale objekter. De tilføres ikke mening først når de tas i bruk, men er som oftest laget med ulike hensikter og til ulike formål (Ødegaard, 2011). For eksempel er en lekebil laget for at den skal kjøres med og en kloss formet for å bygges med. Dette betyr allikevel ikke at barn ikke tar i bruk materiell på en annen måte enn det som var hensikten, en bil kan fort bli en telefon og en kloss kan kjøres som en lekebil. Olofsson (1993b) trekker frem at de yngste barna trenger mer realistisk lekemateriell for å kunne gå inn i late-som leken. Når barnet begynner å nærme seg tre år er ikke behovet for realistisk lekemateriell like stort. Nesten alt kan brukes i leken, så lenge det har et snev av likhet (Olofsson, 1993b).

Thorbergson (2012) skriver at det i mange barnehager kan virke tilfeldig hva som gis til barna av lekemateriell og at det ofte mangler faglige begrunnelser. Videre peker hun på at barn som springer formålsløst rundt og ikke deltar i lek eller andre aktiviteter, kan skyldes materiellet som tilbys (Thorbergson, 2012). I likhet med Thorbergson (2007, 2012) skriver Nordin-Hultman (2004) at det pedagogiske materiellet kan gjøre det mulig eller umulig for barnet å gå inn i en givende og lærerik relasjon til omgivelsene. Thorbergson (2007, 2012) legger spesielt vekt på den undersøkende leken hos småbarna og lekemateriell som gir småbarna sensomotoriske erfaringer og varierte sanselige opplevelser. Hun trekker frem lekeobjekter som har en form for årsak/virkning som spesielt interessante for barna. Dette kan være materiell som ikke nødvendigvis forbindes som vanlig leketøy for barn, men kvern, vekt, talje, bolter, muttere, hull med noe å putte, rør i ulike lengder, lysbord osv. (Thorbergson, 2012). Röthle (2007) fremmer variert lekemateriale som fremmer ulike typer lek.

Lekematerialet skal inspirere til utforskning, samhandling og felles aktivitet. Barna bør ha tilgang på finmotorisk materiale som puttekasser, klosser eller kuler. Sosialt/språklig lekemateriell innebærer bøker og typisk dukkekrokmateriell som utkledningstøy, dukker, koppestell og andre bruksgjenstander. Barna bør også ha tilgang til grovmotorisk lekemateriell som baller, tunneler, rutsjebaner, store puter og madrasser for å gi barna muligheter til kroppslig lek og samhandling (Röthle, 2007).

Løkken (2010) viser til studier som har tatt for seg små barns bruk av leketøy. Her ble det blant annet vist at det var mindre sosial kontakt mellom barna når de tok i bruk små leketøy. Det var også mer konflikter rundt lek med små gjenstander, enn det var rundt store lekegjenstander og der hvor det var fravær av leketøy. Småbarnas lek i rom uten leketøy og rundt store lekeelementer viste seg også å være preget av flere positive følelser enn lek rundt små leketøy (Løkken, 2010).

#### *2.6.5.1 PLASSERING AV LEKEMATERIELL*

Det er ikke bare utvalget av lekemateriell som vil ha betydning for barnas lek og aktivitet i det fysiske miljøet, men også hvordan materialet er plassert for barna. Ulike faktorer vil ha innvirkning og det finnes mange ulike måter å organisere barnas lekemateriell. Materiellet kan være godt synlig og oversiktlig innenfor barnas rekkevidde eller det kan være bortgjemt i kasser eller plassert på høye hyller utenfor barns rekkevidde. Både Röthle (2007), Buvik et al. (2003), Amundsen et al. (2007) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) legger vekt på at materialer som er ment for barna skal plasseres tilgjengelig og være oversiktlig organisert. Dette skal være med på å skape et grunnlag for barns lek og aktiviteter og være med på å gi barna muligheter til å finne frem og legge tilbake materialer uten å måtte be en voksen om hjelp eller tillatelse.

Shohet og Klein (2010) har forsket på hvordan to ulike presentasjoner av lekematerialer vil ha betydning for småbarnas (18 til 30 måneder) lek og mener at i de fleste institusjoner for små barn er lekemateriellet tilfeldig plassert, uten å skape et scenario for lek. De to skiller mellom tilfeldig presentasjon og et planlagt lekescenario. I den tilfeldige presentasjonen var lekematerialene tilfeldig plassert på et teppe. Småleketøyet var lagt i små kurver, mens dukker og puter lå direkte på teppet. I det planlagte lekescenarioet var gjenstandene plassert i tre ulike



kombinasjoner som representerte kjente sosiale situasjoner fra barns hverdagsliv. Dukkene var plassert på teppet som om de spiste et måltid, leste en bok og som om de sov. Dette skulle representere et forslag til mulig lek mellom barna. Shohet og Klein (2010) jobbet ut i fra hypotesen om at det planlagte scenarioet ville føre til hyppigere forekomst av positive sosiale handlinger og redusere forekomsten av aggressiv oppførsel, sett i forhold til tilfeldig plassert leketøy. Positive sosiale handlinger ble regnet som blant annet smil og latter, mens slåing, biting og lugging av hår var regnet som aggressiv oppførsel. Det planlagte scenarioet var basert på ideen om at plasseringen av lekematerialer i kjente settinger kunne skape en visuell stimulering som kunne fungere som en invitasjon til lek. Det skulle også fungere som en støtte til barna for mer langvarige lekesekvenser. Studien viste at alle barna viste mer interesse for lekene som var plassert i det planlagte scenarioet, fremfor tilfeldig plassert leketøy. Resultatene viste at det var et skille mellom de yngre og litt eldre barna. De yngre barna viste mer negativ oppførsel i det planlagte scenarioet, mens de litt eldre barna hadde mindre aggressiv oppførsel og fler prososiale handlinger i det sammen scenarioet.

Shohet og Klein (2010) mener at ved å endre måten lekemateriell presenteres på til en sosial setting, fremfor mer tilfeldig, kan man skape mer hensiktsmessige forhold for små barn til å utvikle deres sosiale oppførsel. Å organisere planlagte lekescenarioer kan skape et fysisk miljø som fremmer positive sosiale handlinger mellom barna og hjelper dem å oppleve og øve seg på prososial oppførsel. De konkluderte blant annet med at småbarnas sosiale oppførsel kan påvirkes av hvordan lekemateriellet er plassert for dem. Ved å arrangere lekemateriellet i et planlagt lekescenario kan man skape en bedre kontekst for positiv sosial kontakt barna i mellom, de yngre barna kan derimot ha behov for støtte fra en voksen for å kunne skape positiv sosial kontakt med sine jevnaldrende (Shohet & Klein, 2010).

## 2.7 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har jeg redegjort for ulike teoretiske aspekter som jeg ser som sentrale for min oppgave. Jeg innleder med å redegjøre for diskursbegrepet og ulike diskurser knyttet til syn på barn. Før jeg kommer inn på institusjonaliseringen av barndommen og hvordan det fysiske miljøet i barnehagen har endret seg gjennom tidene. Jeg gjør også rede for fleksibilitet, da fleksibilitet ser ut til å være en av de nye diskursene knyttet til barnehagepolitikk og de nye barnehagebyggene. Jeg har viet en del til småbarnet, hvor jeg

trekker frem ulike syn på de yngste barna. Jeg har valgt å redegjøre for hvordan noe av den fenomenologiske litteraturen beskriver småbarnet og for «toddlerkulturen». Tilslutt trekker jeg frem ulike faglitteratur knyttet til det fysiske miljøet, hvor jeg blant annet ser på ulike teori knyttet til rom og lekemateriell.

## 3.0 METODEDEDEL

Jeg skal her gjøre rede for min metodiske tilnærming. Jeg har valgt en etnografisk tilnærming til min studie. Det som ofte kjennetegnet etnografi som metode er at den ofte strekker seg over et lengre tidsrom. Mitt feltarbeid varte kun i en treukers perioden, og velger derfor å kalle dette en mikroetnografisk undersøkelse. Målet med undersøkelsen har vært å gå åpent ut for å se hvordan de yngste barna tar i bruk det fysiske miljøet, både i forhold til rom og materiell. Jeg valgt å observere i småbarsdelen av en basebarnehage, hvor det til sammen var 18 barn fordelt på to barnegrupper i alderen 1-3 år. Jeg har gjennomført observasjonene mine under barnas frileksperioder og det var ikke noe skille mellom de to barnegruppene i denne perioden. Noe som kunne bety at det til sammen var 18 barn og seks voksne til stede under mine observasjoner. Som oftest var jeg i barnehagen fra kl. 08.00 til rundt kl. 10.00, og ikke alle barn og voksne var tilstede under hele observasjonstiden, men kom i løpet av morgenkvisten. I tråd med NSDs retningslinjer for anonymisering er alle navn i oppgaven endret.

### 3.1 ETNOGRAFI SOM METODE

Etnografi betyr ”folkebeskrivelse” og har som mål å belyse variasjon og mangfold i ulike menneskers kulturer og samfunnsformer (Hastrup, 1980). Etnografiske studier bidrar til kunnskap om hvordan den menneskelige tilværelse former seg under ulike vilkår. I Hastrups bok fra 1980 skriver hun blant annet at «etnografien beskæftiger sig med folk, som er annerledes». (Hastrup, 1980:14) og boken inneholder kapitler om magi, hekser og primitive sivilisasjoner. Det er kanskje eksotiske kulturer og uoppdagede folkestammer mange forbinder med etnografi, men i de senere årene har etnografi blitt en del av ulike vitenskapelige grener, også forskning som gjøres innen utdanning. I boken *Handbook of ethnography* definerer Gordon, Holland og Lahelma (2001) etnografi innenfor utdanning som: “research on and in educational institutions based on participant observation and/or permanent recordings of everyday life in naturally occurring settings” (Gordon et al., 2001, s. 188). Gordon et al. (2001) skriver at etnografi innenfor utdanning har en intensiv historie over tre tiår i flere ulike land. De fleste etnografiske studier innenfor utdanningssektoren har vært gjennomført med barn i alderen syv til 16 år, men i de senere årene har det også vært utført etnografiske studier med yngre barn (Gordon et al., 2001).

Når etnografiske undersøkelser gjennomføres i omgivelser hvor forskeren deler språk med sine forskningsobjekter/subjekter og allerede i forkant av studien kjenner til ulike fenomener, meninger og oppfattelser vil forskeren ha andre utfordringer enn de som forsker på ulike barneinstitusjoner i mer fremmede kulturelle settinger (Gulløv & Højlund, 2003). I mitt tilfelle har jeg forsket på en arena jeg allerede kjenner relativt godt. Det blir da viktig å oppnå en nødvendig distanse og være klar over at det er kjent ofte kan virke forblindende (Gulløv & Højlund, 2003). Gordon et al. (2001) skriver at de som bruker etnografi som metode innenfor en arena de kjenner godt, må forsøke å gjøre det kjente «fremmed». Gulløv og Højlund (2003) peker på at mange etnografer og andre som utdanner seg til å forske innenfor barnehagesektoren, tidligere har jobbet i barnehagen. Dette kan bidra til at forskeren opplever legitimitet og tilgang til et felt det i utgangspunktet kan være vanskelig å få tilgang til. Det kan også være en fordel at forskeren kjenner barnehagens praksis «innen i fra». Samtidig kan det by på problemer å forske innenfor et felt som tidligere har vært ens egen «arbeidsplass» (Gulløv & Højlund, 2003). Gulløv og Højlund (2003) peker blant annet på at det kan være vanskelig å tre ut av rollen som «voksen og ansatt» i barnehagen. Det kan være ulike vaner som å sitte på voksenstol eller drikke kaffe med de andre ansatte på avdelingen, som kan gjøre det vanskelig å ta i bruk rommet på småbarnets premisser. Det at man også kan ha hatt en rolle hvor man har vært opptatt av å oppdra, undervise, hjelpe og irettesette barn fører til at det kreves mye refleksjon og tankearbeid for å avlære seg rollene og i stedet forholde seg undersøkende til forskningsfeltet (Gulløv & Højlund, 2003).

Selv så jeg for meg i forkant av feltarbeidet at det ville være vanskelig å la være og ta initiativ til samspill med barna. For meg har den viktigste delen av det å være i barnehagen vært å bygge relasjoner til barna og denne gangen hadde jeg bestemt meg for å ta en forskerrolle som lite deltagende. Jeg kommer til å beskrive egen forskerrolle senere i oppgaven. Eide, Hognestad, Svenning og Winger (2010) peker på det positive med det å ha en «fortid» i barnehagen, da man sitter inne med kunnskap om små barn og i større grad vil kunne være i stand til å lytte til små barns stemmer. Kjennskap til barnehagens liv og rutiner vil også kunne hjelpe deg som forsker å identifisere og registrere nyanser innen en småbarnsgruppe (Eide et al., 2010). Selv har jeg en del kunnskap om barnehagen som institusjon og jeg er kjent med litteratur som handler om barnehagens fysiske miljø, dette så jeg i utgangspunktet som en fordel. Feltarbeidet varte i tre uker og dette ville være alt for kort tid til å sette seg inn i barnehagens kultur samtidig som jeg jobbet med min problemstilling. Rhedding-Jones (2005)

peker på at dersom man jobber etnografisk er det viktig å ha et åpent sinn. Det var derfor viktig for meg at jeg ikke gikk ut i barnehagen for å lete etter det jeg trodde jeg kunne komme til å observere. Dersom jeg går ut i feltet for å lete etter og beskrive det jeg allerede ”vet”, vil det være nærmest umulig for meg å lære noe nytt om små barn og utvide min forståelse av dem. Det vil heller ikke være riktig av meg å si at jeg bruker etnografi som metode.

### 3.2 VALG AV INNSAMLINGSMETODER

I forkant av feltarbeidet mitt tenkte jeg mye på hvordan jeg ønsket å samle inn mine forskningsdata. Etnografiske studier krever i følge Gordon et al. (2001) direkte observasjon og det krever at man er fordypet i feltet man observerer i. Jeg vurderte å sette meg et bestemt sted eller i ett rom for å observere hva som oppsto av aktivitet de ulike stedene på basen eller bevege meg rundt og skrive ned situasjoner som jeg fant interessante der og da. Ulempen med å sitte på et bestemt sted er at man fort kan gå glipp av det som skjer et annet sted, mens det ikke skjer noe som helst der hvor en selv sitter. Ulempen med å gå rundt på basen er at man fort kan bli et uromoment for de yngste. Det å kun skrive ned det som fanget min interesse ville i følge Os (2007) bidra til at mine forskningsdata i stor grad ble påvirket av min egen subjektive vurdering, det åpner også for et sterkt forskerbias ettersom man selv velger de episodene som passer med egen forforståelse av temaet. Datamaterialet vil også kunne bli preget av det jeg i øyeblikket var i stand til å fange opp (Os, 2007).

Jeg har valgt å benytte meg av en kombinasjon av ulike datainnsamlingsmetoder. I og med at det fysiske miljøet var utstyrt med få fysiske barrierer, hadde jeg stort sett oversikt over hele rommet sittende på et sted. Noen ganger flyttet jeg meg rundt, men ble aldri stående for å observere. Ved å observere sittende følte jeg at jeg i mindre grad ble et distraherende element, mange kan også føle det som slitsomt og uhyggelig å ha noen hengende over seg. Jeg endte til slutt med å skrive loggbok, hvor jeg skrev ned observasjoner av veiviserbarn, situasjoner som fanget min interesse og uformelle samtaler med personalet. Jeg skrev også ned ulike tanker, og refleksjoner i løpet av tiden jeg var på basen.

Observasjon av veiviserbarn innebærer at jeg har observert et barn over en viss tidsperiode, som oftest over 15 - 20 minutter. Jeg ble inspirert av 1. delrapport fra prosjektet «Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder»

(Winger, red. 2007) bruk av veiviserbarn. Her fulgte de to veiviserbarn i hver barnegruppe og veiviserbarna ble sett på som «guider» inn i barnehagens verden. Tanken bak å følge veiviserbarn er at man istedenfor å selv velge hvilke situasjoner som skrives ned, rettes fokus mot de stedene veiviserbarna befinner seg på (Os, 2007). Jeg har i midlertid også vært opptatt av de aktivitetene veiviserbarna deltar i. Istedenfor å følge et eller to veiviserbarn i løpet av hele perioden, har jeg valgt å følge flere barn. Utvelgelsen har vært relativt tilfeldig, det viktigste for meg har vært å ikke følge noen som ikke ser ut til å ville bli fulgt. Det var kun en gang jeg opplevde det som problematisk å følge et barn. Han skiftet mellom å være i forskjellige rom og jeg følte at på sett og vis forfulgte han. Jeg fikk ikke følelsen av at han flyttet seg på grunn av meg, men bestemte meg allikevel å bli sittende et sted hvor jeg kunne ha oversikt over begge rommene. Dersom det ikke hadde fungert ville jeg ha avsluttet observasjonen. Det å følge et veiviserbarn ga meg også et godt startpunkt, jeg behøvde ikke å lure på hva eller hvor jeg skulle begynne å observere, isteden lot meg lede av veiviserbarna. Grunnen til at jeg valgte å følge flere veiviserbarna, fremfor ett eller to, skyldes flere årsaker. Den ene grunnen var at jeg ikke ønsket å fotfølge et barn over flere uker, da dette kanskje kunne oppleves som belastende for det ene barnet uten at jeg klarte å fange det opp. Den andre grunnen var at jeg ikke ønsket fokus på kun ett barns bruk av det fysiske miljøet, men en større del av barnegruppen.

Jeg valgte også å skrive ned situasjoner som jeg fanget min interesse, dette kunne være situasjoner som tok for seg enkeltbarn eller en mindre barnegrupes aktivitet i det fysiske miljøet. Ulempen med denne formen for utvelgelse er som tidligere nevnt at den kan bidra til at forskningsdataene i for stor grad kan bli påvirket av min subjektive vurdering (Os, 2007). Jeg har valgt å ha uformelle samtaler med noen av de som jobbet på basen, i disse samtalene har jeg først og fremst valgt å få tak på noen av de voksnes opplevelser og tanker om det fysiske miljøet på basen. Postholm (2010) peker på at hovedhensikten med de ustrukturerte intervjuet/samtalen er å oppnå en forståelse av de fenomenene som studeres. Jeg har valgt å ikke legge så mye vekt på de uformelle samtalene, men heller fokusere på observasjonene av barna. Grunnen til dette er at jeg først og fremst har vært ute etter å gi et bilde av småbarnas bruk av det fysiske miljøet.

Jeg har valgt å ikke bruke videoobservasjon, noe jeg ser både fordeler og ulemper ved. En av de største utfordringene ved å føre loggbok ved hjelp av penn og papir, er rett og slett det å skrive raskt nok. Det ble mye forkortelser og slurvete språk, så observasjonene må renskrives

etter endt observasjonsdag. Fordelen ved å bruke videokamera er at man hele tiden har mulighet til å følge med på det som skjer rundt, uten å sitte med nesa ned i notatboken. Fordelen med å notere er at man ved å løfte blikket får et bredere «bilde» enn man kan få gjennom en kameralinse. Det er mange etiske dilemmaer knyttet til bruk av videokamera og små barn. Mange, både små og store, opplever det som ubehagelig å bli videofilmet. Man kan også fort komme veldig tett på personlige opplevelser og situasjoner. Det å skulle skrive ned at et barn gråter, gir et helt annet bilde enn å videofilme et barns gråt.

En av utfordringene ved å skrive er at man ikke alltid skriver like fort som ting skjer. Dette er ikke nødvendigvis et problem gjennom hele observasjonen, men spesielt i situasjoner hvor det skjer mye på en gang med flere involverte. Dette betyr at man både bevisst og ubevisst velger noe bort fra observasjonene. Dette ville ikke være et like aktuelt problem ved bruk av videokamera, hvor man gang på gang kan «gjenoppleve» situasjonen. Selv om det er fordeler og ulemper med begge innsamlingsmetodene valgte jeg å benytte meg av skriftlig observasjon, da det ville være lettere å få oversikt over store deler av det fysiske miljøet med blikket, fremfor gjennom en kameralinse. Skulle jeg observert barnas kommunikasjon med hverandre ville lyd og bilde vært til uvurderlig hjelp.

### 3.2.1 LOGGBOK

Før man som forsker starter sitt feltarbeid på forskningsstedet, bør man bestemme seg for hvordan denne observasjonen skal skrives ned og bevares (Postholm, 2010). Postholm (2010) anbefaler at forskeren bruker en notatbok til å notere i mens observasjonene pågår. Jeg har valgt å føre loggbok og samle alle mine observasjoner her. Jeg har også etter endt observasjonsdag renskrevet og ført inn mine notater og observasjoner på data. NSD fører strenge regler på hvordan slike dokumenter behandles, både håndskrevne og dataskrevne notater skal oppbevares nedlåst. Det er viktig å være klar over at feltnotatene ikke skal oppfattes som objektive beskrivelser av handlinger som utspiller seg foran forskeren. Notatene må ses på som en utvelgelse forskeren gjør i løpet av observasjonen, og at forskerens opplevelser og erfaringer er med på å påvirke forskersynet. Loggboken vil derfor kunne beskrives som subjektive nedtegninger (Postholm, 2010).

### 3.3 ANALYSE AV FORSKNINGSDATA

Hammersley og Atkinson (1998) ser ikke på dataanalysen som en adskilt del av forskningsprosessen innenfor etnografien og mener at dataanalysen på mange måter allerede starter i forkant og under feltarbeidet. Forfatterne ser at det å utføre dataanalysen samtidig som man er i feltet kan være problematisk. Til tross for dette mener de at man bør opprettholde en viss refleksivitet slik at man kan gjøre seg noen refleksjoner omkring datainnsamlingsprosessen og hva man får ut av den. På denne måten kan man unngå at man i slutfasen havner i en «analytisk blindgate» (Hammersley & Atkinson, 1998).

Det finnes ikke noen fasit for den «riktige» måten å analysere kvalitative observasjonsdata på, forskningsdataene kan analyseres på ulike måter. De kan analyseres underveis, samtidig som dataene samles inn eller de kan analyseres i etterkant (Vedeler, 2000). Innenfor etnografien jobbes det ofte med det som kalles «ustrukturerte data», med dette menes det at innsamlingsdataene ikke allerede er strukturert i et sett med ferdig analytiske kategorier (Hammersley & Atkinson, 1998). Vedeler (2000) peker på at dataene kan analyseres ut ifra kategorier som man har fokusert på i forkant av prosjektet, eller man utføre en analyse hvor kategoriene oppstår underveis i prosjektet.

Jeg har valgt å la meg inspirere av det som kalles induktiv analyse hvor kategoriene fremtrer underveis og i etterkant av datainnsamlingen, dette innebærer at mønstre, temaer og analysekategorier kommer fra observasjonsdataene og ikke i forkant av datainnsamlingen. Dette kan i følge Vedeler (2000) foregå på to måter, enten ved at kategoriene utvikles og artikuleres av de menneskene som blir studert eller av at forskeren tar utgangspunkt i begreper fra teori eller forskningslitteratur. Forskeren bruker teorien og forskningslitteraturen til som hjelp for å presentere og gi mening til dataene, uten at det skal tvinge analysen i en bestemt form (Vedeler, 2000).

I min analyse har jeg valgt å tematisere mine funn. Noen av temaene sto klart for meg i løpet av feltarbeidet, mens andre tema sto frem i etterkant av flere gjennomlesinger av innsamlingsdataene. En analyse av kvalitative observasjonsdata starter gjerne ved at man leser nøye gjennom beskrivelsene ut i fra det fokuset man har hatt for undersøkelsen og de spørsmålene man stilte seg i forkant av innsamlingen av dataene (Vedeler, 2000). I mitt tilfelle har fokuset mitt for analysen vært hvordan barna tar i bruk det fysiske miljøet. Ved



gjennomlesningen av dataene forsøker man å identifisere interessante mønstre som trer frem i dataene (Hammersley & Atkinson, 1998). Dataanalysen min inneholder flere ulike tema hvor fokus ligger på barns bruk av det fysiske miljøet, dette er både barns bruk av fysiske gjenstander og de aktivitetene som oppstår i rommet. Temaene tar utgangspunkt i mine observasjoner og jeg tar i bruk aktuell teori og egne refleksjoner for å kunne forklare barnas bruk av det fysiske miljøet.

### 3.4 EGEN FORSKERROLLE

I forskningssammenheng beskriver Postholm (2010) det som avgjørende at forskeren bevisst hvilken rolle han eller hun inntar, det er også viktig at de som er tilstede under observasjonene blir informert om forskerens rolle i forskningsprosjektet. På denne måten kan deltagerne vite hvordan forskeren forholder seg til dem, samtidig som de vet hvordan de skal forholde seg til forskeren (Postholm, 2010). I forkant av feltarbeidet besøkte jeg barnehagen og informerte om hva tema for oppgaven var og hvordan jeg ville utføre observasjonene, og jeg opplevde i etterkant at jeg kunne vært enda tydeligere når jeg informerte om hvilken rolle jeg kom til å ha på basen.

Hammersley og Atkinson (1998) viser til en figur som tar for seg teoretiske sosiale roller i feltarbeid, hvor rollene fullstendig deltager og fullstendig observatør står som figurens ytterpunkter. Fullstendig deltagelse beskrives som en skjult rolle, hvor forskerens agenda holdes skjult for «deltagerne», mens man i en fullstendig observatør rolle overhodet ikke har noen kontakt med dem han/hun observerer (Hammersley & Atkinson, 1998). Ingen av disse rollene ville være aktuelle i en barnehage, fullstendig deltagelse ville i tillegg bryte NSD s krav om informert samtykke fra deltagerne. I de aller fleste tilfeller av feltforskning vil det være hensiktsmessig med en rolle som ligger et sted mellom disse ytterpunktene (Hammersley & Atkinson, 1998).

Før jeg utførte feltarbeidet i barnehagen hadde jeg tenkt en del på hvor deltagende jeg ønsket å være i rollen min som forsker i barnehagen. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at jeg ikke ønsket å ha en rolle som lignet fullstendig observatør, men jeg var usikker på hvor deltagende det ville være hensiktsmessig at jeg var. Grunnen til at jeg ikke ønsket å være en fullstendig observatør kommer av at barna i observasjonene er svært unge og at det kunne

oppleves som ubehagelig å ha en ”udefinert” og ukjent voksen sittende med steinansikt og notere i sine vante omgivelser. Det ville også vært vanskelig for meg å ikke svare på barnas kontakt rettet mot meg, men jeg ønsket heller ikke å være så deltagende at fokuset forsvant fra det å gjennomføre observasjonene. Det som kjennetegner en deltagende observatør er at den som observerer søker etter å bli et form for medlem av den observerte gruppen (Robson, 2002). Jeg har i tidligere vært i praksisopphold hvor man skal delta på lik linje med andre voksne, samtidig som man skal gjennomføre observasjoner. Dette førte til at barna ofte ble opptatt av at jeg noterte og det kunne være vanskelig å gjennomføre observasjonene på en hensiktsmessig måte.

Man kan jo også spørre seg om det er etisk forsvarlig å forsøke å gå inn i «nære» relasjoner med barna i gruppen, for så å pakke sammen sakene og forsvinne etter tre uker. James (2001) beskriver hvordan Mandell (gjengitt etter James, 2001, s. 254) inntok en fullstendig deltagende rolle i sitt forskningsprosjekt. Hun deltok i barnas lek på lik linje med barna og følte hun klarte å distansere sitt voksne «jeg» fra barna. Denne forskerrollen har vært kritisert, blant annet fordi det vil være umulig for en voksen å passere ubemerket i en gruppe med barn. Alder, størrelse og den voksne autoritet vil alltid komme imellom (James, 2001). Selv mener jeg denne forskerrollen ville vært vanskelig å forsvare etisk, da man på sett og vis later som man er noe annet en man er for å få innpass i en bestemt gruppe og forskerrollen vil dermed få en mer skjult agenda. Jeg bestemte meg tilslutt for at jeg ikke ønsket å være spesielt deltagende, men at jeg ville svare på de initiativene barna rettet mot meg uten å gå noe videre inn i samspillet. Den første dagen i barnehagen satte jeg meg raskt ned på gulvet, og barna var veldig nysgjerrige på meg. Jeg hadde loggboken i hendene, men valgte å ikke notere slik at de barna som ville kunne komme bort til meg uten at jeg var opptatt av å skrive. Barna hadde litt ulike måter å nærme seg meg på. Noen få av barna bare så på meg med et nysgjerrig blikk, uten å si noe. Mens andre barn kom bort til meg smilte og laget lyder. De fleste av barna kom også bort til meg for å vise eller gi meg ulike leker. Noen av barna ønsket også min bekreftelse på sine handlinger, som for eksempel etter en dans eller når barnet har falt med vilje og synes det er morsomt. Jeg responderte på alle barnas ønsker om kontakt med meg, enten med et smil, et ”hei” eller ”oi”, ved at jeg svarte på det barna sa eller ved å navngi det barnet viste meg i form av leker eller bevegelser. Jeg var generelt bevisst på å opptre vennlig og smilte mye til barna. Noen av barna ønsket også å sitte i fanget mitt, noe de fikk lov til.

### 3.4.1 ROLLEN SOM ATYPISK VOKSEN

Som tidligere nevnt kan det være problematisk å forske innenfor et felt som tidligere og kanskje fortsatt er egen arbeidsplass. Det kan blant annet være vanskelig å tre ut av rollen som «voksen» i barnehagen, hvor man er vant til å være en form for «oppdrager» (Gulløv & Højlund, 2003). For å unngå å bli forvekslet som en av de andre ansatte i barnehagen kan man opptre som det Gulløv og Højlund (2003) kaller en atypisk voksen. Denne rollen kan oppnås ved å ikke blande seg inn i irettesetting av barn og la være å gå inn i konfliktsituasjoner. Ved å signalisere ovenfor barn og voksne at man ikke følger stedets normer for hvor og hvordan en voksen tar i bruk rommet kan man signalisere at man er atypisk og det kan åpnes for muligheter til å få tilgang til en del av barnas viten som en «typisk» voksen vil kunne få tilgang til (Gulløv & Højlund, 2003).

For å tre inn i rollen som atypisk voksen valgte jeg blant annet å ikke delta i ulike omsorgsaktiviteter som for eksempel ved spising eller tørking av neser. Jeg prøvde også å ikke legge meg opp i hva de ulike barna gjorde eller irettesatte dem, selv om dette kunne bety at jeg ble sittende å se på at barna gjorde ting som ikke var lov på basen. Greve (2007) beskriver sin rolle i sitt doktorgradsprosjekt *Vennskap mellom små barn i barnehagen* som en «annerledes voksen». Hun la blant annet vekt på at hun ikke ville sette grenser for barna og heller ikke fortelle dem hva som var riktig og galt. Dette begrunner hun med at hun måtte kunne observere det barna gjorde, også det som kunne være litt på grensen av det som var tillatt (Greve, 2007). Selv reagerte jeg ikke på leker som ble tatt fra andre barn, irettesatte barn som ikke var greie med hverandre eller blandet meg i deres lek.

Et av dilemmaene som kan oppstå når jeg forsker på det fysiske miljøet, er om det oppstår situasjoner der hvor barna bruker det fysiske miljøet på måter som ikke er akseptert på basen. Man må spørre seg om man kun skal observere innenfor basens regler, eller om man skal ta utgangspunkt i barnets bruk av det fysiske miljøet. Eller hviler min lojalitet til de voksne på basen som kanskje forventer at jeg overholder basens regler ovenfor barna. For meg finnes det ingen fasitsvar, men min erfaring er at man må ta slike avgjørelser i det situasjonen oppstår. For meg ville det for eksempel være utenkelig å sitte og observere et barns bruk av det fysiske miljøet på en måte som kunne potensielt være farlig for barnet, da ville jeg selv grepet inn eller gjort en annen voksen oppmerksom på hva som kunne være i ferd med å skje. Dette ble ikke noe problem under mitt feltarbeid, det var lite som kunne gå alvorlig galt og de voksne

var tilstede på basen. Det er vanskelig å si noe om hvordan barna oppfattet meg eller om den atypiske rollen ga meg tilgang til sider av barnas aktivitet som ellers ville vært skjult. Jeg føler at barna stort sett oppfattet meg som en annen type voksen, i den forstand at de sjeldent kom til meg for hjelp eller trøst og jeg oppfattet det som at de forsto at jeg hadde en annen agenda enn de ansatte. Det at jeg brukte mye tid på å skrive og generelt så utilgjengelig ut kan jo ha hatt innvirkning på det.

I enkelte situasjoner følte jeg at jeg fikk et spesielt innpass i noen av barnas aktiviteter, som av ulike grunner kunne oppleves som skjult for de andre voksne. Dette var en form for lekerutine som barna gjentok flere ganger inne på sanserommet. Her har jeg valgt å vise til egne data i metodedelen for å kunne reflektere rundt rollen som atypisk voksen, og er ikke en del av analysen.

*Aksel (2,2) kommer inn i rommet og skrur av lyset. Barna ler og skriker. Aksel (2,2) prøver å lukke døren og tar vekk puffen som holder døren oppe. Det blir mørkt et øyeblikk før Ronja (2,1) kommer inn fra utsiden av rommet. "Hei, hei!" roper Stine (1,10) i ekstase. De lukker døren igjen, det blir mørkt og barna ler. Det kommer en voksen inn, hun setter puffen tilbake foran døren og forteller barna at de ikke får lov til å lukke døren. Hun skrur på lyset igjen.*

Å skru av og på lyset pleide barna å gjøre uten at noen av de voksne reagerte umiddelbart på det, men det å lukke døren inntil ble raskt stoppet. Det at barna valgte å gjennomføre denne lekerutinen til tross for at jeg som «voksen» var tilstede, valgte jeg å se på som et innpass hos barna. Barna så ofte på meg under denne leken, mens de lo og smilte. Situasjonen beskrevet nedenfor føler jeg er med på å bekrefte at barna til tider kunne akseptere meg som tilskuer inn i deres «verden».

*Kort tid kommer både Stian (1,7) og Leif (1,7) inn i rommet. De lukker døren og det blir mørkt. De roper og ler mens de tramper med beina i gulvet. En voksen kommer raskt inn i rommet, hun forteller barna at det er farlig og at de ikke får lov til å lukke døren. Jeg får også beskjed om å ikke la dem lukke døren. Etter hvert prøver Stine (1,10) og lukke døren, Simen (1,10) kommer også til for å hjelpe. Jeg føler jeg må si noe og ber dem om å ikke lukke døren. Akkurat i det en voksen kommer inn og stopper forsøket ved å sette puffen tilbake. Jeg føler jeg at rollen min jeg har opparbeidet som atypisk voksen er noe ødelagt. Det ser nesten ut*

*som at Stine (1,10) blir litt forskrekket av at jeg sier i fra, når jeg så mange ganger har sittet i sanserommet uten å si noe på deres forsøk på å mørklegge rommet.*

I denne situasjonen fikk jeg en følelse av at rollen min som atypisk voksen ble brutt. Etter å ha fått beskjed om å forhindre barna i å lukke døren, følte jeg at jeg måtte si ifra da barna igjen lukket døren. I denne situasjonen ble voksenrollen min en annen en hva jeg i utgangspunktet hadde tenkt meg, og samtidig en annen rolle enn hva barna var vant med. Grunnen til at jeg valgte å støtte de voksne på basen, fremfor barnas lek, kan skyldes at det kan oppleves som lettere å ikke gå i mot de andre voksne på basen når man får en direkte anmodning. Det kan også skyldes feighet i forhold til at man i større grad frykter de voksnes reaksjoner fremfor barnas. Denne situasjonen kunne muligens vært unngått dersom jeg i forkant av observasjonene hadde vært tydeligere på at jeg ikke ønsket å regulere barnas atferd.

### 3.5 Å FORSKE BLANT DE YNGSTE BARNA

Forskning blant spedbarn og småbarn har til tider vært oversett, og den forskning som er gjort har først og fremst blitt gjennomført innenfor psykologien. Men de to siste tiårene har det vært utført stadig mer småbarnsforskning. Johansson (2011a) mener det allikevel er et stort behov for mer forskning blant de yngste barna. Hun peker også på at manglende fokus på feltet har ført til at det fremdeles er for lite kunnskap om ulike metoder og forskningstilnæringer tilgjengelig for forskere innenfor småbarnsfeltet (Johansson, 2011a).

Os (2007) skriver at det finnes noen spesielle utfordringer og muligheter knyttet til det å forske blant de yngste barna i barnehagen. En av de mest åpenbare utfordringene er småbarnas begrensede verbalspråk. Dette innebærer blant annet at intervju vil være en lite hensiktsmessig metode, jo yngre barna er desto vanskeligere vil det være å få barnas uttalelser om egne opplevelser (Os, 2007). Observasjon blir derfor den vanligste måten å utføre forskningen på og forskeren må fortolke det de ser og hører, til tross for at fortolkning er en del av all forskning blir det en spesielt stor del i forskning blant de yngste (Os, 2007). I følge Os (2007) kan barnas perspektiver fort bli borte i fortolkningen, og det er en fare for at forskeren kan tillegge barna opplevelser, meninger og intensjoner som ikke stemmer med barnas egne. I forskning med eldre barn og voksne vil man som oftest ha mulighet til å gå tilbake å sjekke sin forståelse opp mot forskningsdeltagernes forståelse, noe som vil være

vanskelig i forhold til små barn. Dette innebærer en stor grad av varsomhet i analyser og fortolkninger i forskning som angår de yngste barna i barnehagen (Os, 2007).

### 3.5.1 BARNAS OPPLEVELSE AV FORSKEREN

I forskningsprosjekter skal det gis informert samtykke av deltagerne i prosjektet, i mitt tilfelle ga barnas foresatte samtykke på deres barns vegne. Det at barna selv ikke gir sitt informerte samtykke gjør at man i følge Os (2007) bør være ekstra oppmerksom og varsom i datainnsamlingen og i presentasjonen av forskningsdataene. Små barn er i motsetning til eldre barn og voksne mindre bevisst at de er en del av et forskningsprosjekt, men dette behøver ikke bety at barna ikke merker forskerens tilstedeværelse eller at forskerens nærvær ikke har betydning for det som foregår (Os, 2007). Det det fysiske miljøet på basen opplevdes som svært åpent med få fysiske barrierer, ut i fra dette følte jeg meg ikke som en inntrenger på barna. Jeg kunne stort sett observere fra et punkt i rommet, uten å bli en inntrenger i barnas aktivitet og lek. Samtidig kan det åpne fysiske miljøet bidra til at barn som gjerne skulle ønske de kunne stikke seg bort fra mitt blikk, ikke ha mulighet til det.

Johansson (2011b) skriver at hun i egne studier ble oppmerksom på at barna til tross for deres unge alder ikke bare var oppmerksom på hennes nærvær som observatør, men også på egen oppførsel og handlinger. Hun beskriver hvordan en to år gammel gutt tydelig modererer sin oppførsel og ønsker å fremstille seg selv på en best mulig måte foran forskeren. Johansson (2011b) mener man ikke bør ta for gitt at barn fort glemmer kamera eller forskerens blikk selv om barn til tider både kan glemme og ignorere forskerens tilstedeværelse. Selv brukte jeg jo ikke kamera og på denne måten kan min agenda som forsker virke mer skjult for barna, og det er mulig det er vanskeligere for meg å plukke opp om noen barn skulle ønske å reservere seg for mitt «blikk». Under innsamlingen av mine forskningsdata opplevde jeg ikke at noen av barna var redd meg, eller så på meg som et forstyrrende element. Det var allikevel viktig å ha i bakhodet at disse situasjonene kunne oppstå og at jeg i så stor grad som mulig ville ta hensyn til dette.

### 3.5.2 DE YNGSTE BARN: OBJEKTER ELLER SUBJEKTER FOR FORSKNING?

Forskning som involverer denne aldersgruppen har tidligere i hovedsak vært gjort innenfor psykologifeltet, noe som har bidratt til en diskurs om det «universelle og psykologiske» barnet. Det kognitive barnet har vært sett og blir fortsatt sett som et objekt for forskning og dets utvikling beskrives innenfor lineære og universelle utviklingsstadier (Johansson, 2011a). Denne forskningstradisjonen kritiseres for å forsømme småbarnas perspektiver og ignorere det faktum at barna er egne personer og deltagere i eget liv, innenfor en kultur.

Forskningsinteressen innenfor psykologifeltet har i stor grad hatt fokus på målinger og eksperimentelle forsøk, hvor det ikke har vært tatt hensyn til barnas stemmer og deres hverdag (Johansson, 2011a). Et eksempel på dette er studier hvor små barn observeres i lekerom på et laboratorium med en omsorgsperson. Her skal blant annet barnas reaksjoner på det å bli forlatt til seg selv av en omsorgsperson måles. Slike typer forskning har bidratt til kunnskap om små barn, men ses på som svært upersonlig og involverer bedrag og ubehag for barna som deltar i undersøkelsen (Woodhead & Faulkner, 2008).

White (2011) beskriver det som en fundamental endring i hvordan spedbarn og småbarn nå posisjoneres som subjekter innenfor forskning. Eide et al. (2010) peker på at det de siste årene har pågått en diskusjon innen barneforskning om grunnleggende holdninger til barn og deres posisjon i forskning. Det stilles spørsmål om små barn kan anses som kvalifiserte aktører til kunnskapsutvikling, eller om de først og fremst er «objekter» for forskerens «blikk». Dette har blant annet medført drøftinger om forskning skal skje «med» eller «på» barn (Eide et al., 2010). Bae (2005) skriver at uten et kritisk blikk på hvordan data er samlet, utførelsen av beskrivelser og analyser og hvordan resultatene fremstilles, er det mulig at deltagere i observasjonsforskning kan bli redusert til objekter og relasjonsprosessene til statiske størrelser. Slike undersøkelser vil også kunne bidra til objektiverende og reduksjonistisk bilde av barn og voksnes liv i barnehagen (Bae, 2005).

James (2001) løfter frem etnografien som en metode hvor barn i større grad har vært sett på som deltagere i forskning som angår dem selv. Hun skriver videre at etnografien tillater et syn på barn hvor barn blir sett på som kompetente tolkere av den sosiale verden. Etnografien muliggjør ønsket om å få frem barns egne syn og muliggjør at deres syn og ideer skal være tilgjengelige for andre voksne og barn (James, 2001). I likhet med Eide et al. (2010) synes jeg de yngste barnas posisjon er komplisert og utfordrende og at det vil være vanskelig å gi barna

en rolle som «medforsker». Rollen som medforsker innebærer at småbarna har en erkjennelse av hva deltagelse innebærer, noe som i liten grad er mulig blant de yngste barna (Eide et al., 2010). Ut i fra dette kan jeg ikke si at jeg har forsket med barn, da jeg ikke har kunnet formidle hva jeg gjør, hvorfor jeg gjør det og heller ikke vil kunne forklare hva min forskning vil resultere i for barna. Eide et al. (2010) stiller spørsmål om man på grunn av de etiske sidene bør forske på de yngste barna som hverken kan samtykke og i mindre grad kan stille seg utenfor forskningsprosesser i barnehagen. Forfatterne mener man isteden for å la være å forske blant små barn, legger vekt på det ansvaret som ligger hos forskeren i forskningsprosessen. Dette handler blant annet om at man velger metoder som reflekterer et syn på barn som subjekter i egne liv (Eide et al., 2010).

### 3.6 FORSKNINGSETIKK

Etiske overveielser bør alltid være en stor del av forskningen, både i forkant, underveis og i etterkant. Abbot og Langston (2005) skriver at for å kunne forske etisk bør de metodologiske tilnærmingene være etiske. Innsamling av data bør foregå ved bruk av hensiktsmessige metoder og passe formålet med forskningen, slik at man har mulighet til å skape et forskningsprodukt som er så nøyaktig som mulig. Etisk overveielser er spesielt viktig i forhold til de yngste barna som i mindre grad har mulighet til å reservere seg mot forskning. Deres deltagelse bestemmes av barnas foresatte og de vil i mindre grad være oppmerksomme på at de deltar i et forskningsprosjekt. Rhedding-Jones (2005) skriver at man som forsker både skal opptre etisk, snakke etisk og skrive etisk. Backe-Hansen (2012) viser til punkt 12 i Forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag sine forskningsetiske retningslinjer, hvor de blant annet viser til barnets krav på beskyttelse. Til tross for at barn er viktige bidragsytere til forskning om barn og deres liv, understrekes det at barn og unge kan trenge beskyttelse som deltagere i forskning (Backe-Hansen, 2012).

Både Hummelvoll, Andvig og Lyberg (2010) og Kampmann (2003) peker på viktigheten av at forskningen oppfattes som relevant og at spørsmålene som stilles er viktige å søke svar på. På bakgrunn av dette har det vært viktig for meg å tenke nøye gjennom hvorfor jeg ønsket å gjennomføre en slik studie med utgangspunkt i temaet «barnehagens fysiske miljø for de yngste barna». Det ville vært uetisk av meg å forske, kun for forskningens skyld. Barnehagens fysiske miljø er et dagsaktuelt tema, da det i løpet av de siste årene har det skjedd store



endringer i den norske barnehagen, både i forhold til barnehagens organisering og det fysiske miljøets utforming. Noe av målet for oppgaven min har vært å gi et bidrag til feltet. Jeg ønsker å se på hvordan små barn bruker det fysiske miljøet, og hvordan det fysiske miljøet påvirker og legger føringer på hvilke aktiviteter som oppstår.

### 3.6.1 ASYMMETRI

Eide et al. (2010) peker på at ansvarsforholdet mellom voksne og barn alltid vil være asymmetrisk og hvor forskeren som voksen alltid vil være i en maktposisjon i forhold til barn i forskningssammenhenger. Det er forskeren som i utgangspunktet bestemmer fokus og tema for forskningen, og som til slutt bestemmer hvordan data analyseres og presenteres for andre (Eide et al., 2010). For meg har det derfor vært viktig å være bevisst dette asymmetriske maktforholdet under hele feltarbeidet, også i etterkant. Det var dette etiske aspektet som gjorde at jeg ikke ønsket å ha en rolle som fullstendig observatør på basen, men en mer deltagende rolle hvor jeg svarte på barnas kontakt rettet mot meg og at det på denne måten var barna som bestemte graden av samspillet mellom oss.

I løpet av feltarbeidet opplevde jeg en situasjon som ut i fra etiske overveielser fikk meg til å endre noe av min rolle som forsker blant barna. På forhånd hadde bestemt for at jeg ikke ønsket å blande meg inn i barnas samspill med hverandre eller ta en rolle hvor jeg skulle irettesette barna. Den første dagen av feltarbeidet som fikk meg til å revurdere den rollen. Dette er et utdrag av et notat skrevet ned i etterkant av episoden:

*Et av barna oppfattet gyngestolen som ledig, mens et annet barn mente at gyngestolen fortsatt var hennes. Barnet på gyngestolen slo først jenta som sto ved siden av, jenta besvarte med å slå barnet lett i hodet gjentatte ganger. Barnet på gyngestolen snur seg så mot meg og ser på meg med åpen munn, mens hun fortsatt blir slått i hodet og venter tydelig på at jeg skal gripe inn. Jeg ber barnet som slår om å slutte og hun lar det andre barnet være.*

I denne situasjonen var jeg først avventende før jeg valgte å gripe inn. Jeg valgte å gripe inn verbalt og ba jenta slutte å slå. I denne situasjonen tror jeg at jenta kunne ha opplevd det som et tillitsbrudd dersom jeg ikke hadde grepet inn. Med et tillitsbrudd mener jeg den tilliten et barn vanligvis har i forhold til at de voksne i barnehagen griper inn når de ser et barn blir slått.

Etter denne episoden valgte jeg å verbalt stoppe lignende situasjoner hvis de skulle oppstå og om jeg var den eneste voksne i nærheten. Jeg snakket ikke til barnet ut over det at jeg ba barnet om å slutte og slå.

### 3.7 STUDIENS VALIDITET

Validitets defineres av Fraenkel og Wallen som: «graden av korrekte slutninger man kan trekke på basis av resultatene av datainnsamlingen, ikke bare avhengig av «instrumentet», men også av prosessen og karakteristika ved gruppen som studeres» (gjengitt etter Vedeler, 2000, s. 124). Vedeler (2000) skriver at man svært forenklet kan si at observasjonsstudier er valide dersom de beskriver det man sier de skal beskrive. Dette kan være villedende da sannhetsverdiene i observasjonsresultatene også avhenger av de teoretiske referanserammene og den sosiale konteksten man har stilt validitetsspørsmålene i forhold til (Vedeler, 2000). Greve (2007) peker også på at validitet henger sammen med om hvorvidt metoden undersøker det den er ment å skulle undersøke, og at resultatene på den måten kan sies å være gyldige i relasjon til den problemstillingen som er formulert. Nøyaktighet i forskningsprosessen er viktig for at forskningsresultatene skal kunne sies å være valide. Det skal være mulig for leseren å danne seg en oppfatning av riktigheten og rimeligheten av ulike tolkninger, det blir derfor svært viktig at man beskriver vilkårene for studien og hvordan studien har blitt gjennomført (Greve, 2007).

Bae (2005) peker på hvordan forholdet mellom validitet og forholdet som etableres mellom observatøren og de observerte. Forskningsdataene kan i mindre grad kalles valide dersom de som observeres på noen måte føler seg kontrollert og overvåket. Det blir viktig at de som observeres handler mer eller mindre som de pleier å gjøre (Bae, 2005). Dersom noen barn for eksempel skulle bli redde eller usikre og på den måten endre sin vanlige oppførsel vil observasjonene av disse barna kunne regnes som mindre valide. Som tidligere nevnt opplevde Johansson (2011b) hvordan et av barna i hennes observasjoner endret og modererte sin oppførsel foran kamera. Under feltarbeidet mitt opplevde jeg ikke at barna reagerte negativt på min tilstedeværelse, at de unngikk meg eller at jeg kunne se at de bevisst endret sin oppførsel når jeg var tilstede.

Et annet viktig aspekt knyttet til validitet er gode beskrivelser. Vedeler (2000) skriver at det i en kvalitativ observasjonsstudie vil resultatenes validitet være avhengig av de beskrivelsene som er grunnlaget for observasjonene er godt utført. Målet med beskrivelsene er å ta leseren med inn i settingen som er observert, slik at leseren har mulighet til å fokusere på det som er sentralt for problemstillingen. Mine observasjonsbeskrivelser skal kunne sies å være leserens øyne, ører og sanser. Dette krever beskrivelser som er konkrete og faktiske, presise og omfattende, samtidig som de er uten irrelevante, likegyldige og unødvendige detaljer (Vedeler, 2000). I mine observasjoner har jeg bevisst lagt mindre vekt på noen aspekter, jeg har blant annet ikke vært opptatt av samspillet eller relasjonene mellom voksne og barn, så lenge dette ikke har hatt betydning for barnas bruk av det fysiske miljøet.

Vedeler (2000) viser til observatørbias som refererer til systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren. Enhver observasjon vil inneholde elementer av personlig bias, dette skyldes at man som forsker påvirkes av egne erfaringer og holdninger på en eller annen måte. Jeg har tidligere beskrevet hvordan egen utvelgelse av de situasjonene som observeres kan åpne for et sterkt forskerbias, og at jeg har forsøkt å motvirke dette ved å følge veiviserbarn. Observatørens holdninger trekkes frem av Vedeler (2000) som den viktigste faktoren til forskerbias. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst mine egne holdninger og hvordan disse kan ha innvirkning på innsamling av data og egne tolkninger. For meg har det blant annet vært viktig at mitt eget syn på de yngste barna i barnehagen ikke har vært med på å styre mitt fokus i forskningsarbeidet, spesielt under innsamling av observasjonsdata.

Lincoln og Guba (her gjengitt etter Vedeler, 2000, s. 132) har utarbeidet fire validitets kriterier for å kunne reflektere over validiteten i kvalitative studier. Validitetskriteriene innebærer: *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.*

For å oppnå *troverdighet* er det viktig at menneskene i undersøkelsen er identifisert og beskrevet på en riktig måte, for å sikre dette er det blant annet viktig å ha nok tid til og lære kulturen å kjenne. Mange etnografiske undersøkelser går over flere måneder eller år, dette er sjeldent aktuelt i pedagogisk sammenheng og ville heller ikke kunne kalles gjennomførbart innenfor en masteroppgaves rammer. Det blir derfor viktig å sitte inne med «kulturkompetanse» (Vedeler, 2000). Gjennom arbeid i barnehage og mine pedagogiske studier har jeg god kjennskap til både barn og barnehage, dette bidrar til at jeg allerede i

forkant av forskningsarbeidet sitter inne med innsidekunnskap og «kulturkompetanse». Metodetriangulering kan også være med på å sikre undersøkelsens validitet. Jeg har først og fremst benyttet meg av to ulike observasjonsmetoder, den ene hvor jeg følger veiviserbarn og den andre hvor jeg har observert det som fanget min interesse. Jeg har også utført uformelle samtaler med personalet og ført loggbok hvor jeg har skrevet ulike refleksjoner og tanker. Et annet punkt som trekkes frem er kollegadrøftinger, å kunne drøfte analysegrep og de konklusjonene man trekker med kollegaer eller andre sakkyndige kan hjelpe for designet og analysen i undersøkelsen, det bidrar også til troverdighet (Vedeler, 2000). I løpet av prosjektperioden har jeg hatt mulighet til både å drøfte og rådføre meg med min veileder, noe som har hjulpet meg i prosessen.

Det andre validitetskriteriet er *overførbarhet* og innebærer ytre validitet og spørsmål om generalisering. Ytre validitet stiller spørsmål om hvilke individer, situasjoner og tider som resultatene kan generaliseres til. Generaliseringsproblemet har tradisjonelt vært knyttet til kvantitativ forskning og har tidligere ikke vært omfattende behandlet innenfor kvalitativ forskning. Bakgrunnen for dette kommer av at det i kvalitativ forskning ikke har vært noe mål å produsere et standardisert sett av resultater som kan gjenskapes i en lignende studie (Vedeler, 2000). Hammersley og Atkinson (1998) peker på at en av begrensingene ved etnografisk forskning er at man ofte kun studerer et enkelt tilfelle og at det dermed alltid vil være tvil om funnene er representative.

Det tredje punktet er *pålitelighet*, og kan sies å være det samme som reliabilitet. Punktet pålitelighet knyttes her først og fremst til kvantitativ forskning, hvor det stilles høye krav til måleinstrumentets presisjon. Hvor undersøkelsen skal kunne gi samme resultat for samme individ, uavhengig av hvem som utfører undersøkelsen, under ulike betingelser og til forskjellig tid (Vedeler, 2000). Dette vil ikke kunne være gjennomførbart for en kvalitativ undersøkelse slik som min. En annen forsker ville trolig ikke komme frem til de samme forskningsdataene som meg. Under observasjoner vil det forekomme subjektive utvelgelser, hvor forskeren er med på å prege forskningsdataene. Å observere under ulike betingelser ser jeg heller ikke vil kunne gi det samme resultatet, da målet med undersøkelsene har vært hvordan små barn bruker et konkret fysisk miljø. Å observere til en annen tid for så å forvente samme resultat ville heller ikke være sannsynlig, da barn er i stadig utvikling. Barna vil trolig ha ulike opplevelser av det fysiske miljøet etter hvert som barnehageåret går sin gang. På høsten da jeg gjennomførte mine observasjoner hadde noen av barna kun vært i barnehagen

noen måneder, om våren ville de ha vært et halvt år eldre og gjort nye erfaringer i det fysiske miljøet.

Det fjerde validitetskriteriet Vedeler (2000) beskriver er *bekreftbarhet* og svarer til begrepet om objektivitet. En kvalitativ forståelse av objektivitet innebærer at observasjonen er faktisk eller korrekt, og ikke utført av en forutinntatt observatør. Dette medfører bruk av strategier for å sikre objektivitet som er troverdige og korrekte, man må være bevisst mulighetene for forskerbias og feiltolkninger (Vedeler, 2000). Gulløv og Højlund (2003) påpeker at det ikke finnes noe empirisk råmateriale som objektivt reflekterer virkeligheten.

Validitet innenfor postmoderne forskning vil ha en annen betydning enn i mer tradisjonell postmoderne og positivistisk forskning, hvor målet er å komme frem til universelle sannheter og lover (Dahlberg et al., 2002). Jeg støtter meg til Bae (2005) som skriver:

I motsetning til undersøkelser som bygger på en hypotetisk deduktiv metodologi, hvor en med utgangspunkt i en teori eller begrep er ute for å teste presise antagelser og få dem bekreftet eller falsifisert, så er ikke dette formålet med kvalitative undersøkelser med en beskrivende og eksplorerende metodologi. I slike studier er intensjonen heller å oppdage nye sammenhenger, skape nye begreper og legge et empirisk grunnlag for utvikling av mer presise antagelser (Bae, 2005, s. 16)

I mitt masterprosjekt har jeg ikke hatt det som noe mål å finne riktige svar eller noen fasit på hvordan de yngste barna bruker det fysiske miljøet i barnehagen, men jeg har ønsket å belyse hvordan småbarna tar i bruk det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen og hvilke aktiviteter som oppstår.

## 4.0 PRESENTASJON AV OBSERVASJONSBARNEHAGEN

I forkant av feltarbeidet måtte prosjektet godkjennes av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Da prosjektet var godkjent kunne jeg kontakte den aktuelle barnehagen (Se vedlegg 4). De var positive til prosjektet og jeg kunne dermed begynne å hente inn tillatelser fra personalet og barnas foresatte.

Før jeg satte i gang med mitt feltarbeid vurderte jeg hvilke typer og antall barnehager jeg ønsket å observere i. Tidlig i prosessen vurderte jeg å gjøre min undersøkelse i to ulike typer barnehage. Både i en tradisjonell avdelingsbarnehage og i en barnehage med en av de nye organiseringsformene, enten sone- eller basebarnehage. Etersom dette kunne blitt et for omfattende prosjekt innenfor rammene av en masteroppgave, valgte jeg å observere i kun en barnehage. Valget falt tilslutt på en av de nye barnehageformene. Ved å gjøre mine undersøkelser i kun en barnehage fikk jeg muligheten til å være der over flere dager og på den måten få en bedre forståelse av det fysiske miljøet i den aktuelle barnehagen.

Observasjonsbarnehagen er av nyere dato. Den regnes som en stor barnehage, med litt over 100 barn. Småbarnsdelen er en relativt liten del av barnehagen, med 18 barn fordelt på to basegrupper. Barnehagen har en noe uklar organisering. Det har skjedd noen endringer siden barnehagen ble bygget, og de ansatte valgte å kalle barnehagen en basebarnehage. For å sikre barnehagens anonymitet kommer jeg ikke til å gå ytterligere i dybden på dette. Jeg har heller ikke laget en fullstendig skisse over basen, men vil kun skissere de rommene som var tilgjengelige for barna under mine observasjoner (se vedlegg 1). Jeg har heller ikke tatt noen bilder av barnehagens fysiske miljø.

### 4.1 BESKRIVELSE AV DET FYSISKE MILJØET

I løpet av feltarbeidet mitt observerte jeg i tre rom jeg har valgt å kalle puterommet, hovedrommet og sanserommet. Jeg hadde i forkant bestemt meg for at jeg ønsket å observere i barnas frileksperioder, og så for meg at jeg kom til å bytte på og observere om morgenen og ettermiddagen. De to første dagene observerte jeg om morgenen og den tredje valgte jeg å

observere på ettermiddagen. Etter å ha observert på ettermiddagen kom jeg frem til at det var mer hensiktsmessig for meg å observere om morgenen, da det så fort ble svært få barn igjen på basen om ettermiddagen og tiden jeg fikk brukt på å observere ble for kort for meg. Den resterende tiden ble brukt til å observere om morgenen, og dette resulterte i at jeg kun observert i det jeg har valgt å kalle hovedrommet og sanserommet. Puterommet var kun åpent for barna på ettermiddagen, så jeg har kun noen få observasjoner fra dette rommet. Grunnen til at puterommet ikke var i bruk om morgenen, skyldtes en kombinasjon av morgenens rutiner og antall voksne på basen. De voksne følte ikke de kunne ha oversikt over hele basen på samme måte som om ettermiddagen.

For å kunne gi et bilde av det fysiske miljøet har jeg valgt å beskrive miljøet ut ifra tre faktorer som kan ha betydning for trivsel i rommet og se nærmere på rommenes koding i observasjonsbarnehagen. Thorbergsen (2007) viser til Laike (gjengitt etter Thorbergsen, 2007, s. 19) som skriver om rommets kompleksitet, helhet og romlighet. Høy og lav kompleksitet beskriver mengden med visuell informasjon i et rom. Helhet handler om organisering av den visuelle informasjonen. Et rom med høy kompleksitet kan virke rotete og ubehagelig dersom det ikke gir et sammenhengende og helt inntrykk med en viss orden. Romlighet sier noe om følelsen av rommets størrelse og organisering.

Jeg vil beskrive hovedrommet og sanserommet som rom med lav kompleksitet, høy helhet og høy romlighet. Puterommet har en høyere kompleksitet enn de andre rommene, men like høy grad av helhet og romlighet. Høy kompleksitet med en lav grad av helhet kan oppleves som visuelt krevende for brukerne av rommet og kan føre til at det brukes mye energi på å sile ut forstyrrende inntrykk. For lav kompleksitet kan på sin side virke lite stimulerende og da spesielt i en pedagogisk sammenheng (Thorbergsen, 2007). Helheten i rommene er god, materiellet er ryddig og organisert i hyller, uten for mye visuell «støy» og alle rommene har en høy grad av romlighet. Hoved- og puterommet er spesielt store og de er godt opplyst og med store vinduer. Grunnen til at jeg beskriver puterommet som et rom med høyere kompleksitet er at det for meg oppleves som «fyldigere» enn de andre rommene, med mange puter i forskjellig farge og form, med mer visuelle inntrykk samtidig som det holder en høy grad av helhet og romlighet.

Jeg vil beskrive de tre rommene i observasjonsbarnehagen som svakt kodete og at de hadde et mindre synlig pedagogisk utsagn. Sterkt kodete rom med et synlig pedagogisk utsagn vil som

tidligere nevnt legge tydelige føringer på hvilke aktiviteter som skal skje i rommet, hva som forventes av brukerne og formålet med rommet vil umiddelbart være tydelig for de aktørene. I svakere kodete rom vil det i større grad være opp til aktøren selv å definere bruken av rommet og i rom med mindre synlige pedagogiske utsagn vil det ofte være muligheter for flere typer aktiviteter samtidig og det er mindre synlig hva som prioriteres (Gulløv & Højlund, 2005).

Til tross for at jeg vil beskrive alle tre rommene som svakt kodete og med et mindre synlig pedagogisk utsagn, opplevde jeg noen forskjeller i de ulike rommene. Puterommet ser jeg som sterkere kodet enn de to andre rommene, her er det tydelig lagt opp til grovmotorisk aktivitet. Jeg vil allikevel karakterisere rommet som svakt kodet, da det grovmotoriske materiellet kan ha mange bruksområder. En tjukkas inviterer både til hopping, rulling og tumlelek, men kan like gjerne brukes til hvile eller som en båt eller buss. De store putene kan brukes til ulike former for kroppslig lek, men gir også muligheter til å bygge og skape egne rom i rommet. Hovedrommet ser jeg som det rommet med svakest kode og det kan være vanskelig å se dets pedagogiske utsagn. Det er stor gulvplass, mye småleketøy, en tjukkas, en sklie og en kasse med store myke duploklosser. Uten avgrensninger eller skjerminger i rommet, blir det vanskelig å si noe om hvor de ulike aktivitetene skal oppstå. Grensene blir slikt sett flytende og det kan være vanskelig for aktørene å definere bruken. Mye gulvplass kan oppmuntre til løping og andre former for kroppslig lek. Ofte ble barnas løping stoppet av de voksne på basen, og man kan på den måten si at rommets kode ikke var forenelig med basens regler. Som tidligere nevnt peker Gulløv og Højlund (2005) på at rommenes kode sjeldent er gjenstand for refleksjon i barnehagens daglige praksis og det kan derfor oppstå situasjoner hvor bruken rommet inviterer til i mindre grad er tillatt.

#### *4.1.1 PUTEROMMET*

Hovedrommet var som sagt lite i bruk under mine observasjoner og det var stort sett lagt opp til grovmotorisk lek. Rommet var stort og lyst og på den ene siden av rommet var det mange store vinduer som gikk fra gulvet og oppover, det var også en trapp som gikk opp til resten av barnehagen. Rommet var utstyrt med en tjukkas og mange puter i ulik størrelse og fasoner. Det var også noen store lekeelementer i tre, blant annet en stor bil og noen kasser/hus som barna kunne krype opp på og under.



#### *4.1.2 HOVEDROMMET*

Hovedrommet var det rommet som alltid var tilgjengelig for barna under mine observasjoner og jeg regnet det derfor som hovedrommet, her hadde også den ene barnegruppen sine bord for dagens måltider. Bordene ble også brukt til frokostspising for begge barnegruppene om morgningen. Også dette rommet var lyst og stort med vinduer som strekker seg fra gulv til tak nesten over hele den ene langsiden, de fire bordene var plassert inntil denne «vindusveggen». Resten av møblementet i hovedrommet bestod av to hyller plassert ved siden av hverandre på den ene kortsiden av rommet med til sammen 32 kvadratiske hylleplasser, hvor 16 av disse var tilgjengelig for barna. På langsiden motsatt av «vindusveggen» sto en mindre hylle med kasser. Det fantes også en tjukkas i dette rommet, et lite lekehus i plast med en sklie og en kasse med store myke duploklosser. Det lille lekehuset var det eneste elementet som kunne ses på som en fysisk barriere i rommet, da det var plassert litt ut fra veggen. Lekehuset var forholdsvis lavt, men ville allikevel kunne oppfattes som en barriere for barna. I den lille hyllen var det kasser med ulikt lekemateriell, noen dukker og dukkeklær, togbane i tre, plastdyr og en kasse med diverse babyleker og kosedyr. De store hyllene rommet ulike typer leker som pop-upleker, leketelefoner, perlerammer, bondegård med tilhørende dyr, leker på hjul (biler, tog, båter og forskjellige dyr), en byggeplassleke, kasseapparat, romskip/rakett, baller i plast, noen baby leker, noen småbiler og to gyngehester i plast. Utilgjengelig materiell som var beregnet på barna var en kasse med duplo, perler, tegnesaker og glitter.

#### *4.1.3 SANSEROMMET*

Sanserommet var et rektangulært rom med inngang fra hovedrommet, rommet var malt i hvitt uten vinduer. I et av hjørnene sto det en trekantet skumsofa, som kunne brettes ut til en stor kvadratisk madrass. I tillegg til flere sakkosekklignende puter sto det en stor trebåt langs den ene langsiden av rommet. Rommet var også utstyrt med et stereoanlegg og en lyskasse som var festet på veggen. Lyskassen besto av tre fargede lys som ga ulik farge i rommet. I taket hang det figurer, som kastet skygger dersom lyskassen var på.

## 5.0 TEMATISERING AV OBSERVASJONENE

Som tidligere nevnt har jeg vært inspirert av en induktiv analysemetode hvor temaene har oppstått underveis og i etterkant av datainnsamlingen. Det at jeg har jobbet etnografisk har ført til at jeg har gått åpent ut i barnehagen og temaene i analysedelen har oppstått som en følge av hva jeg har observert i observasjonsbarnehagen. Til sammen sitter jeg igjen med et datamateriale i overkant av 20 dataskrevne sider, med observasjoner, refleksjoner og notater fra de uformelle samtalene. Dette har resultert i seks analysetemaer, hvor jeg ser på barnas bruk av det fysiske miljøet:

1. Vandring
2. Tilgjengelig og utilgjengelig lekemateriell
3. «Toddlerkultur»
4. Små barns topologi
5. Å leke sammen med små lekegjensstander
6. Eierskap til lekene

Temaene er tatt utgangspunkt i barnas aktivitet i det fysiske miljøet, men også det fysiske miljøets struktur og organisering. Temaet *vandring* har oppstått som følge av gjentatte observasjoner hvor mye av veiviserbarnets aktivitet kan karakteriseres som vandring. Vandringen har jeg valgt å se i lys av lekemateriell, rommets utforming og antall barn i barnegruppen. I temaet *tilgjengelig og utilgjengelig lekemateriell* er utgangspunktet først og fremst observasjonsbarnehagens organisering av lekemateriell. Det tredje temaet *Kroppslig lek og «toddlerkultur»* har oppstått grunnet flere observasjoner av barnas kroppslige lek og den jevnaldringskulturen som skapes i denne formen for lek. Her har jeg valgt å knytte ulik teori om kroppslig lek opp mot observasjonene og til slutt sett på hvordan det fysiske miljøet gir gode muligheter for at den kroppslige leken og «toddlerkulturen» skal kunne oppstå i de ulike rommene på basen. Det fjerde temaet *Små barns topologi* tar utgangspunkt i en observasjon hvor to barn tar i bruk det fysiske miljøet og skaper et eget «rom» for sin lek sammen. De to siste temaene tar for seg noe av barns bruk og forhold til små lekegjensstander. I temaet *Å leke sammen med små lekegjensstander* belyser jeg barns bruk av små lekegjensstander sammen med andre barn. Temaet *eierskap til lekene* har oppstått grunnet at jeg flere ganger observert krangling om ulikt materiell. Her har jeg vist til to ulike

observasjonssekvenser og belyst disse ut ifra litteratur som sier noe om hvordan barna opplever sin rett til ulike ting og hvordan de hevder sin rett.

## 5.1 VANDRING

Jeg vil i denne delen av oppgaven ta for meg temaet vandring. Jeg har valgt å vise til en observasjon som er forholdsvis lang og varer i overkant av 20 minutter, men føler dette er nødvendig for å kunne gi leseren et bilde av situasjonen. Jeg har valgt å se vandringen i lys av tilgjengelig lekemateriell på basen, utformingen av rommet og antall barn til sammen på basen.

I flere av observasjonene hvor jeg følger et veiviserbarn legger jeg merke til at barna vandrer mye rundt i hovedrommet. I denne observasjonen følger jeg Stian (1,7) i overkant av 20 minutter. Flere av observasjonene viser hvordan barna i frileksperioden sitter eller står kun i kortere perioder med en leke eller en aktivitet. I flere av observasjonene hvor jeg har fulgt ett barn er det sjeldent å se at veiviserbarnet holder seg til en aktivitet over lengere tid, men at barnet stadig forflytter seg, blir stående, sitter på gulvet eller plukker opp en ny leke. 3. observasjonsdag noterer jeg følgende i loggboken etter dagens siste observasjon: *Føler det er utrolig mye vandring rundt om i rommene. De voksne kommenterer også at det er mange av barna som venter på å bli hentet, muligens derfor Ola (1,10) stadig går bort til døren for å titte ut av vinduet der.* De observasjonene som viser mye vandring i rommet er stort sett gjort i det store hovedrommet, med unntak av en observasjonsdag hvor jeg også observerte i puterommet.

**Sekvens 1. Dag 3:** 15.04 Stian (1,7) og Leo (1,3) sitter med hver sin kloss (kloss fra puttekasse) ovenfor hverandre på gulvet. På omgang strekker guttene armen med klossen ut mot den andre som om de vil gi klossen til den andre, men ingen er egentlig villig til å gi fra seg sin kloss. Etter hvert kaster Leo (1,3) klossen sin ut til siden. Stian (1,7) krabber etter klossen, plukker den opp. Han har nå to klosser og slår de to mot hverandre. Han legger klossene fra seg, plukker opp en lekebrannbil, får bort til en av de voksne og viser frem brannbilen. "Oi, fin brannbil" sier den voksne. Hun snakker litt om brannbilen. Stian (1,7) setter brannbilen bort og går til de to gyngestene som står rett ved siden av. Han holder begge gyngestene i håndtaket ved hodet, før han setter seg på den ene. Han gynger litt og

går av igjen. Han setter seg på den andre hesten mens han holder i håndtaket på den andre hesten og forsøker å bevege den frem og tilbake. Han går så inn på puterommet, han står litt ved siden av tjukkassen før han går bort til en stor madrasskloss, klatrer litt og går ned igjen og banker i heisdøren. Stian (1,7) klatrer opp på en slags trehuskloss, hvor det står to barn fra før. Et av barna trykker på et panel, som ser ut som en form for alarm. Barna får etter hvert beskjed om å gå ned. Stian (1,7) blir løftet ned fra det lille trehuset og den voksne flytter huset slik at barna ikke skal kunne nå alarmer. Stian (1,7) kryper så over madrassen og gir fra et seg et slags latter-hyl. Han setter seg på enden av madrassen og ser litt fremfor seg før han beveger seg inn i hovedrommet. Han setter seg først ned ved garasjen, før han går bort til en voksen og stiller seg bak henne og tar henne på skuldrene. 15.15 Stian (1,7) finner bunnen av en puttekasse med hank, og han bærer den med seg i hanken. Han blir stående i døråpningen mellom hovedrommet og puterommet. Han legger fra seg puttekassen og går inn i puterommet. Han setter seg på gulvet foran en voksen som har et barn på fanget. Han sitter med en trebil i munnen, han kaster fra seg trebilen. Stian (1,7) peker på døren inn til kjøkkenet og sier "Her". Han går bort til kjøkkendøren. Den voksne svarer at han ikke skal inn dit. "Her?" spør han igjen. Han går bort til døråpningen igjen og finner den samme puttekassen. Han prøver å putte hodet inn i kassen. Han kommer inn på puterommet og står og ser på noen voksne som ser på et bilde. Stian (1,7) går bort til kjøkkendøren igjen 15.19. Han går bort til vinduet og finner Mikke-Mus bamse og pludrer litt mens han holder bamsen. Et annet barn kommer bort og tar fra han bamsen "Den er min" sier hun. Stian (1,7) tar en dukke isteden, men legger den fort fra seg. Han klatrer opp i store trebil som står ved siden av, han går fort ned og går inn i hovedrommet igjen. 15.21 Han går bort til enden av rommet og ser ut i gangen. Han klatrer litt opp i lekehuset ved sklia, men går ned igjen. Stian (1,7) kommer ut i puterommet og legger seg over tjukkassen, han krabber over og går bort til den voksne som sitter i nærheten, setter seg så ved garasjen, ser seg litt rundt, han reiser seg igjen, setter seg på tjukkassen. Til slutt setter han seg på fanget til en voksen i nærheten 19.25.

Denne observasjonen føler jeg gir et bilde av hvordan jeg opplevde mye av aktiviteten i hovedrommet, akkurat denne observasjonen er gjort i både hovedrommet og puterommet. Jeg har inntrykk av at barna stort sett leker med seg selv og aktivitetene er preget av stadig utskiftning og mye vandring. For meg virker det som at det er lite som inspirerer og at det er vanskelig å finne roen til å sette seg ned med en aktivitet over lengre tid. Noen vil kanskje argumentere for at dette er småbarnas måte å være i aktivitet på, og stadig være i bevegelse å oppdage og utforske noe nytt. Thorbergsen (2012) har gjort en undersøkelse i forhold til barns

bruk av lekemateriell, hvor hun skriver at de yngste barna vanligvis ikke var opptatt med hver gjenstand over lengre tid. Hun skriver videre at rommets tilbud av lekeobjekter var en forutsetning for hvilke sansemotoriske utfordringer barna fikk gjort. Utforskningen oppsto ved at barna beveget seg rundt i rommet og ble opptatt av forskjellige ting (Thorbergesen, 2012). Eide (2008) har i en av sine undersøkelser i forbindelse med prosjektet *Barns omsorgskarriere. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder* observert små barns stadig skiftende lekeaktiviteter, i det ene øyeblikket leker barnet med biler og i det andre er barnet i full gang med rollelek. Eide (2008) spør seg selv om det kan ha noe med de voksnes deltagelse å gjøre, det fysiske miljøet eller om det kan skyldes småbarnas interesser, konsentrasjon og utvikling å gjøre. Eide (2008) viser til Røthle (2007) som skriver at små barns lek kan være preget av det kroppslige, og at barnet vinger hit og dit uten noen bestemt retning, samtidig opplever Eide (2008) at hennes egne observasjoner til tider viser det motsatte og at små barn kan leke sammen med andre barn over lengre tid. Til tross for jeg under feltarbeidet mitt i liten grad har fått observert barn som har holdt på med en aktivitet over lengere tid, opplever jeg at de yngste barna kan være svært utholdende i sin lek. Både alene og i sammen med andre barn eller voksne.

Til tross for at vandringen kan forklares med at det kan være en del av småbarnas naturlige måte å være i aktivitet på, opplever jeg vandringen som noe problematisk. Grunnen til dette er at barna til tider viser lite glede og vitalitet og jeg synes barna viser liten grad av konsentrasjon og utforskning i forhold til det ulike materiellet og rommet. I den forbindelse vil jeg se nærmere på hvilken innvirkning barnehagens lekemateriell kan ha i forhold til barnas vandring, både utvalget og plasseringen. Videre ser jeg på hvilken betydning rommets innredning og utforming kan ha og til slutt vil jeg skrive noe om innvirkning antall barn i barnegruppen kan ha for tematikken.

### 5.1.1 Lekemateriell

En annen mulig forklaring på vandringen og den stadige skiftende aktiviteten kan være mangelen på inspirerende lekemateriell for de ulike aldersgruppene. Pramling (1995) skriver at barn mellom ett og to år er spesielt opptatt av den utforskende leken. I denne aldersgruppen er det ikke nødvendigvis vanlig leketøy som interesserer mest, men bruksgjenstander. I følge Pramling (1995) er det i denne aldersperioden barnet går rundt og oppdager alt i sin

omverden, hun skriver videre at det finnes et stort gap mellom det som gis barn og det som barn føler seg tilfredsstillt av når barnet undersøker og oppdager gjenstandene. Barna trenger en mengde varierte og interessante gjenstander som kan undersøkes, og som mest sannsynlig ikke finnes i en leketøyskatalog (Pramling, 1995). I likhet med Pramling (1995) trekker Thorbergsen (2012) frem «lekeobjekter» som har en form for årsak eller virkning som er interessante for barna. Hun viser til objekter som kvern, vekt, talje, hull barna kan putte gjenstander i, forskjellige rør osv. Pramling (1995) trekker frem materiell som sylindre, esker, silkebånd, trådsneller, glass med lokk, kongler, nøkler osv.

I barnehagen hvor jeg gjorde feltarbeidet mitt var det mye leker, men lite materiell som så ut til å kunne inspirere til den utforskende leken som beskrives ovenfor. Det var mye lekemateriell, men lite variasjon. Det var båter på hjul, tog, biler, hunder på hjul, larver på hjul osv. Dette kan jo henge sammen med at det på en småbarnsavdeling kan være hensiktsmessig å ha flere eksemplarer av noe av de samme lekene, for å unngå krangling blant de minste (Röthle, 2007). Under samtalen med to av de voksne på basen kom det frem at de synes situasjonen med leketøyet var problematisk. En av de voksne trakk frem at de synes at det var for mye leketøy, det ble flytende for mye leker i hovedrommet og at frileken til tider kunne oppleves som kaotisk. Röthle (2007) legger vekt på tydelighet i barnehagens innredning og at det skal være lett for barna å orientere seg. Barna skal selv kunne finne materialer å leke med og skal kunne legge lekene på plass på egenhånd, uten å måtte be de voksne om hjelp (Röthle, 2007). Lekemateriellet var stort sett tilgjengelig for barna og var godt synlig, organisert og samlet i hyller i barnehøyde. Men Röthle (2007) peker på at tilbudet av småleketøy kan være for overveldende til at barn kan beholde oversikten, og at et begrenset utvalg ordnet i kasser eller kurver kan være med på å gi barna mulighet til å samle seg i leken.

Sett ut fra undersøkelsen til Shohet og Klein (2010) vil jeg beskrive plasseringen av lekemateriellet som tilfeldig, uten at det var lagt opp til et mer planlagt lekescenario. Et mer planlagt lekescenario kan i følge Shohet og Klein (2010) bidra til mer interesse for lekene og skape en bedre kontekst for positive sosiale handlinger mellom barna.

### 5.1.2 UTFORMING AV ROMMET

Rommets utforming kan ha stor innvirkning på det som skjer av aktiviteter i rommet. Röhle (2001) viser til en fransk forskningsstudie gjort for å se hvilken innflytelse den fysiske utformingen har for toåringenes lek. Studien viste blant annet at i rom med visuelle barrierer, som vegger og hyller over 80 cm, var det en tydelig reduksjon i barnets bruk av lekesoner hvor barna ikke kunne se den voksne og de mente at rastløs og lite sosial lek kunne forklares med fravær av nære omsorgspersoner. Studien viste også at dersom det var mye fysiske barrierer, som hindret barna fra å se omsorgspersonene økte konfliktnivået i gruppen. Få fysiske barrierer på sin side førte til færre konflikter og lengre lekeepisoder (Röhle, 2001). Selve hovedrommet på basen hvor jeg observerte har få fysiske barrierer, hyller med lekemateriell er plassert langs veggene. Med unntak av et lite lekehus med en sklie som er plassert litt ut fra veggen. Dette gjør rommet oversiktlig med få fysiske barrierer og gir mye fri gulvplass. Sett i lys av den franske undersøkelsen skulle en tro at rommets utforming skulle gi gode muligheter for aktiviteter og lek. I Olofssons (1993a) bok *Varför leker inte barnen?* Skriver hun: «Lekrummet såg ut som en gymnastiksal och verksamheten därinne blev därefter. Här fanns ingen möjlighet till den avskildhet, intimitet, ostördhet och koncentration, som behövs för att lek mellan förskolabarn skall utvecklas.» (Olofsson, 1993a, s. 156). I likhet med Olofsson skriver Os (1994) at store åpne rom kan inspirere til løping og at barna sammen kan utforske objekter, men at det under slike forhold vil oppstå en objektrelatert kontakt hvor barna ikke får ro eller anledning til å fordype seg i samspillet. I store åpne rom kan barna lett miste konsentrasjonen og fort bli opptatt av det som skjer rundt til enhver tid. Det blir derfor nødvendig å gi barna mulighet til å være sammen i mindre grupper (Os, 1994). Wilhelm (2010) mener det er behov for kriker og kroker, slik at det er muligheter for lek og konsentrasjon, uansett om det er snakk om små eller store barn. Os (1994) skriver at små barn tidligere har vær beskrevet som ukonsentrerte og lite utholdende, men at man ville bli forbauset over småbarnas evne til å konsentrere seg, hvis man ga dem mulighet til det.

Selv oppfattet jeg rommet noe ulikt, førsteinntrykket mitt av rommet var at det var veldig stort, oversiktlig, lyst og åpent. Når rommet var fylt med barn opplevde jeg til tider rommet som svært uoversiktlig, det var mange barn og mye leker overalt og det kunne være vanskelig å se hva som faktisk skjedde av aktivitet i rommet. Stadig så jeg konfliktsituasjoner mellom barna som ikke ble plukket opp av voksne, dette kunne være krangel om leker eller barn som

slo hverandre. Under samtalen med to av de ansatte sier en at hun setter pris på oversiktligheten hvis det for eksempel skulle være få voksne til stede, men at de gjerne skulle hatt mer fleksible løsninger hvor det var mulig å skape noen skiller i rommet. I de engelske verkstedbarnehagene er det ofte vanlig med et stort rom, men rommene er oppdelt slik at det dannes ulike kroker og hjørner. Avskjermingen skjer som oftest ved hjelp av lave bord, hyller og skap. Det er som oftest lite gulvplass og innredningen står ikke langs veggen, men ut på gulvet (Nordin-Hultman, 2004). Det som vanskeliggjorde situasjonen noe er at til tross for at hovedrommet er stort, opplevde jeg rommet som lite fleksibelt. Den ene langsiden var dekket av vinduer fra gulv til tak, en av veggene inne var også et stort vindu inn til et puterommet og tilsammen var det syv dører rundt i rommet, noe som ga svært lite vegg- eller gulvplass til å skape ulike «steder» eller «rom» i rommet.

de Jong (2005) skriver at hvert enkelt rom har forskjellige forutsetninger som er satt ut i fra rommets beliggenhet. Hun viser blant annet til et eksempel hvor like bygg kan bli svært forskjellige om dører og vinduer plasseres ulikt. Et rom med kun en inngang vil kunne oppleves som rolig og privat med mulighet for konsentrasjon. Et rom med flere dører kan fort bli et gjennomgangsrom hvor det oppstår mange forstyrrelser for de som tar i bruk det (de Jong, 2005). Hovedrommet har som nevnt ovenfor i alt seks ulike dører. Dørene består blant annet av en nødutgang, dør ut til garderoben, til sanserommet, bad og toalett og til et felleslager. Den siste døren går ut til puterommet, som igjen leder til kjøkkenet og resten av barnehagen. Døren inn fra småbarnsgarderoben og ut til puterommet åpner derfor en mulighet for at hovedrommet blir en form for gjennomgangsvei til resten av barnehagen. Inngangen til småbarnsgarderoben er ikke barnehagens hovedinngang, men det kunne være noen foreldre som brukte hovedrommet som gjennomgang for å levere barn til andre deler av barnehagen, eller muligens for å gå ut på andre siden. Det var også mye trafikk inn og ut av kjøkkenet blant annet for å legge matbokser i kjøleskapet eller hente noe på kjøkkenet. Dette kunne føre til at deler av barnas frileksperiode om morgningen og muligens ettermiddagen var preget av gjennomgang i hovedrommet. Til tider var hovedrommet det eneste rommet tilgjengelig for barnet, uten muligheter for noen form for skjerming i det fysiske miljøet. Sittende på masterommet på høyskolen i Oslo merker jeg selv hvor fort jeg blir opptatt av personer som går inn og ut av døren, eller hvordan øynene følger de som går gjennom rommet for å legge bøkene i skapet.



### 5.1.3 ANTALL BARN I BASEGRUPPENE

Til sammen besto hele barnegruppen av 18 barn, fordelt på to barnegrupper. Under mine observasjoner av barnas frilek var det ikke noe skille mellom de to barnegruppene, de lekte sammen på hovedrommet og sanserommet. Jeg har tidligere satt spørsmåltegn om barnets mangel på konsentrasjon i mye av barnas aktivitet i hovedrommet kan skyldes overveldende og lite organisert lekemateriell eller om det store rommet med lite rom for skjermet aktivitet kan være en årsak. I løpet av feltarbeidet følte jeg en endring i basens atmosfære, jeg opplevde stemningen som roligere og at barna hadde bedre «tid» til både lek og utforskning. Situasjonen nedenfor er et utdrag av en observasjon av Simen (1,10) og hans lek og utforskning av miljøet.

*Utdrag fra sekvens 2. Dag 7: Simen (1,10) setter kassen over hodet igjen, men tar den fort av. Han prøver å sette kassen tilbake i hylla, men han får den ikke inn i sporet. Han setter isteden kassen opp på hylla. Han begynner å ta noe av dukketøyet i kassen under og putter et og et plagg opp i kassen som nå står oppe på hylla, han rekker nesten ikke opp, men strekker seg og står på tærne. Han tar noen togskinner ut av en annen kasse, han putter de tilbake i kassen. Han fortsetter med å flytte dukketøyet over i den andre kassen (jeg ser nå at det er bilde av en dukke på kassen han flytter dukketøyet opp i og at det egentlig er der dukketøyet skal ligge). I det han er ferdig med å flytte innholdet fra den ene til den andre kassen, peker han på bildet av dukken, han ser på meg og smiler, ”der” sier han. Han tar den nå tomme kassen ut av hyllen, prøver å sette den tilbake og han klarer det etter noen forsøk.*

Dette utdraget av en observasjon viser hvordan Simen (1,10) er svært konsentrert i sin aktivitet. Tidligere på morgningen observerte jeg Simen (1,10) i flere ulike aktiviteter hvor han i sammen med andre barn og alene viste glede og konsentrasjon i forhold til det han holdt på med. I notatene mine fra samme dag har jeg notert:

*Notat. Dag 7: Det var en roligere dag på avdelingen, det er få barn. Kun syv av 18 barn når klokken begynner å nærme seg 09.30 og frileken er over. Barna ser ut til å holde på med aktiviteter over lenger tid og jeg opplever at det er mindre krancling.*

I løpet av feltarbeidet mitt var antall barn på basen betydelig redusert grunnet omgangssyken og man kan spørre seg om reduksjonen i antall barn kan ha hatt innvirkning på barnas lek,

aktivitet og konsentrasjon i denne perioden. Som tidligere nevnt opplevde jeg en endring i atmosfæren disse dagene. Man kan spørre seg om det er hensiktsmessig å samle så mange barn sammen. Selv om de i utgangspunktet har godt med plass opplever jeg at det gjør noe med stemningen i rommet. Antall barn i barnegruppen er i dag ikke regulert i noen regelverk. NOU 2012:1 «Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagene» trekker frem at forskning tyder på at gruppeorganiseringen i barnehagen spiller en stor rolle for kvaliteten på omsorgs-, leke- og læringsmiljøet. Antall barn i gruppen vil være med på å påvirke relasjonene både mellom barna og mellom barn og voksne. For de yngste barna antas det som spesielt problematisk med store barnegrupper og det menes at store barnegrupper kan gi en mer uoversiktlig hverdag for barna enn om de var organisert i mindre grupper. Rapporten viser til Abrahamsen (2004) som skriver at små oversiktlige grupper er til det beste for de yngste barna (NOU 2012:1). Det er ikke bare barna som påvirkes av store barnegrupper, NOU 2012:1 henviser til forskning som viser at personalet i barnehagen opptrer mer lyttende og omsorgsfullt ovenfor barn i mindre grupper. Det viser seg også at barn i store grupper har en tendens til å bli mer passive og blir gående for seg selv eller at barna blir overaktive og søker mye oppmerksomhet. Den offentlige utredningen sier ikke noe om hva som regnes som store barnegrupper, men viser til en undersøkelse gjort av IRIS som påpeker at antall barn per barnegruppe har økt betraktelig siden 2005, i tidsperioden 2005 -2010 var det gjennomsnittlig 13,9 barn i grupper med barn inntil 3 år (NOU 2012:1, Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011). Løkken (1996) viser til småbarnsstudier som påpeker at en gruppe på 6 – 8 småbarn gir et visst utvalg for barna, samtidig som det beskytter mot overstimulering som kan forekomme når det er for mange barn i barnegruppen.

## 5.2 TILGJENGELIG OG UTILGJENGELIG LEKEMATERIELL

Barnas lekemateriell var i hovedsak tilgjengelig for barna. Lekemateriellet var plassert på to ulike steder i hovedrommet. På den ene kortsiden sto det to store like hyller, her var mesteparten av basens lekemateriell plassert og det var stort sett plassert tilgjengelig for barna. På den ene langsiden var det en mindre hylle hvor det var plassert noen kasser med leker. Tilgjengelig lekemateriell kan ses i lys av barnet som kompetent, barnet skal selv kunne få tak i lekemateriellet uten å behøve å be en voksen om hjelp. Det kan også gi barnet en mulighet til å medvirke i egen hverdag, da barnet selv kan bestemme hva han eller hun vil leke med. På basen opplevde jeg at mye av lekene ble tatt ut av hyllene og ble liggende på

gulvet. Noen av lekene var selvfølgelig i bruk av barna, men mye av lekene ble kun lekt med i svært kort tid og ble liggende å flyte på gulvet. Det var svært lite lekemateriell som ikke var tilgjengelig for barna, men det sto en kasse med duplo på toppen av hylla langs den ene kortveggen. Sekvensen nedenfor er et utdrag av en observasjon som viser barnas lek med duploen, observasjonen er relativt lang og jeg viser kun til utdrag av denne.

**Utdrag fra sekvens 1. Dag 5:** Ronja (2,1), Aksel (2,2) og Simen (1,10) leker med duplo. Aksel (2,2) hadde tidligere spurt en voksen om de kunne leke med duplo, dette er en av de får lekene som ikke er tilgjengelig for barna. Den voksne ville ikke ta ned hele esken, men tok heller ned noe av innholdet og ga det til barna. Barna sitter og bygger og leker med duplo og den voksne tar ned flere klosser. Mille (2,1) kommer bort og vil bli med. Ronja (2,1) bygger et tårn og når hun er ferdig går hun bort til bordet og viser stolt frem det hun har laget til de som sitter der. Aksel (2,2) bygger på en bil, og har festet flere klosser, et vindu og en ku på lasteplanet på bilen. ”Oi!” roper han høyt. ”Se!” Han holder bilen opp og viser den frem. ”Oi, så flink” sier en av de voksne som sitter rundt bordet. Mille (2,1) bygger på en vogn mens hun sitter mellom beina til en av de voksne. Ola (1,10) kommer også inn i leken, han sitter med to duplo menn. Både Aksel (2,2) og Ronja (2,1) står rundt bordet for å vise frem det de har laget.

Observasjonen av barnas lek med duploen er forholdsvis lang og i alt er det seks barn som deltar i leken, utdraget ovenfor er begynnelsen av observasjonen. Den voksne er hele tiden tilgjengelig og supplerer barna med klosser. Observasjonen rommer både lek og latter, men også krangling om klosser. Røthle (2007) skriver at det å leke med for eksempel klosser mens man sitter ved siden av hverandre kan være en måte for barna å innlede relasjoner til jevngamle på. I blant vil det kunne oppstå krangling eller drakamper som kan gi barna verdifulle erfaringer i hvordan man hevder seg selv (Røthle, 2007).

**Utdrag fra sekvens 1. Dag 5:** I gruppa med barna som fortsatt sitter og bygger, begynner Aksel (2,2) og ta klossene til Simen (1,10), Simen (1,10) sier ”Nei, den er min” gjentatte ganger og han begynner å gråte. En voksen sier at Aksel (2,2) ikke skal gjøre det og henter ned flere klosser, ”dere må dele” sier hun. Barna på gulvet begynner å le av noe jeg ikke oppfatter. Ola (1,10) banker i gulvet med en duplo-ku, Simen (1,10), Stine (1,10) og Ola (1,10) ler sammen.

Hvorfor den voksne velger å ikke ta ned hele kassen med duploklosser kan jeg ikke svare på, men jeg opplever at den voksne fungerer som en støtte til leken og gjør det mulig at leken varer over en lengre tidsperiode. Når det oppstår uenigheter mellom barna griper hun inn og ber dem om å dele.

Mye av bakgrunnen for tilgjengelig lekemateriell begrunnes med at barna er aktive og kompetente, og at de skal ha muligheten til finne frem og ta ned leker på egenhånd. Seland (2009) har i sin doktoravhandling gjort en analyse av deler av *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim*, og viser til hvordan funksjons- og arealprogrammet legger vekt på at det blir viktig å legge til rette for barns selvstendighet og hvordan barn skal stimuleres til mestring og egne valg, blant annet gjennom møblering i barnehøyde slik at barna lettere kan finne frem i skap og skuffer (Seland, 2009). Seland (2009) skriver at fokuset på selvstendighet kan føre til en forventning om at barnet må utvikle selvstendighet for så å ta et ansvar for seg selv. Hun mener funksjons- og arealprogrammet bygger et bilde av en ny type barnehage hvor det aktive, kompetente barnet skal stimuleres til selvstendighet og hvor barnehagens innredning skal gi mulighet til at barnet skal kunne frigjøre seg fra den voksnes hjelp og i en større grad klare seg selv og organisere sin egen lek (Seland, 2009). Man kan spørre seg om synet på barnet som kompetent og stort fokus på at lekemateriellet skal være tilgjengelig for barnet har bidratt til at de voksne «fristilles» fra leken. Kjørholt og Seland (2012) beskriver i sin artikkel det nye barnehagebygget som en «basar», hvor barna blir en form for «shoppende» forbrukere. Forfatterne knytter først og fremst denne tankegangen til det nye barnehagebygget og de ulike aktivitetsrommene barna kan velge mellom, men også til den store valgfriheten barna møter hver dag.

### 5.3 KROPPSLIG LEK OG «TODDLERKULTUR»

I både hovedrommet og spesielt i sanserommet oppsto det mye av den sosiale leken som Løkken (2010) kaller lek med toddlerstil. Lek med toddlerstil er en del av toddlerkulturen, som tidligere nevnt er en særegen måte for ett og toåring å være sosiale sammen på (Løkken, 2010). Denne formen for lek beskrives også av andre forskere, Sandvik (2000) skriver om den kroppslige leken og Røthle (2007) har valgt å kalle den tumlelek. Felles for denne formen for lek er at gleden ligger i at barna leker sammen. I følge Røthle (2007) lokker barna hverandre inn i leken, det ene barnets bevegelser inspirerer bevegelseslysten hos barna

rundt. Jeg har skrevet ned flere ulike situasjoner hvor denne sosiale leken mellom barna oppstår. Noen av observasjonene viste lek rundt store lekeelementer og andre involverte lek med kroppen i sentrum. Observasjonen nedenfor viser først og fremst kroppslig lek med kroppen som viktigste støttespiller, men jeg har observert mange ulike former for kroppslig lek i barnegruppen.

***Sekvens 3. Dag 6:** Inne på sanserommet, med musikk. Ludvig (2,4) , Ronja (2,1) og Liam (1,11) holder hverandre i hendene, de danser litt til musikken før de slenger seg ned på gulvet. De later som de har vondt. "Au, au!" roper de og ler. De legger seg oppe på hverandre i en klynge. Stian (1,7) står ved siden av og følger med, før han legger seg ned ved siden av dem mens han smiler. Dette gjentar de flere ganger. De holder i hendene alle fire og faller sammen på gulvet. De fire barna går bort til en av de store sakkosekkene, de lener seg over alle fire og ligger med overkroppen nede på sekken med beina på gulvet. De går ned fra sekken og begynner å krabbe på gulvet. De krabber, roper og viser stor glede. Ludvig (2,4), Ronja (2,1) og Aksel (2,2) kommer krabbende mot meg, Jeg sitter også på en stor pute. De blir stående på knærne foran meg med armene lent på puta. Jeg ser på dem sier "hallo" og tar først Ludvig (2,4) på hodet, han smiler og krabber videre. Ronja (2,1) steller seg der hvor Ludvig (2,4) sto og jeg tar henne på hodet. Hun smiler og krabber etter Ludvig (2,4). Aksel (2,2) gjør som de andre og krabber av gårde etter at jeg har tatt han på hodet. Gruppen med barn har nå reist seg opp igjen. De danser og skråler. Et av barna gjemmer ansiktet i hendene og roper bø, idet ansiktet kommer til syne igjen. De andre barna følger etter. De danser, roper "bø" og gjemmer ansiktet i hendene.*

Store deler av denne observasjonen viser først og fremst småbarnas lek med barnets kropp i sentrum. I denne form for lek er småbarnets kropp den viktigste delen av leken (Løkken, 2010). Barna danser, krabber, hopper og faller, mens de ler, hviner, roper og skråler. Sandvik (2000) skriver om små barns munterhet og hvordan småbarna viser stor glede ved kroppslig lek med store bevegelser som hopping og løping. Ekstra morsomt blir den kroppslige leken når barna tilfører lyder og utrop (Sandvik, 2000). I løpet av observasjonen ovenfor tilfører barna leken mye lyd. De roper «Au, au!» når de later som de faller og «Bø!» når de gjemmer ansiktene, situasjonen er ellers preget av mye latter og gledeshyl. Situasjonen rommer også det Løkken (2010) kaller «toddlerhumor». Løkken (2010) sammenligner småbarnas humor med slapsticksjangeren. Slapstickhumoren kjennetegnes ved fysisk, visuell og lekende humor, ofte utført på en voldsom måte med store overdrevne bevegelser. Toddlerstudier har vist at det

å «falle» eller å gå tett opp i ansiktene på hverandre nærmest garanterer humoristisk latter barna i mellom (Løkken, 2010). Barnas «falling» observerte jeg ved flere anledninger inne på sanserommet og en gang ute i hovedrommet. På sanserommet var det å «falle» sammen ofte en del av en lekerutine hvor barna først danset sammen til musikk før de falt sammen på gulvet. Dette gjentok barna vanligvis flere ganger. I hovedrommet var fallingen en del av en løperutine mellom to gutter, guttene løp tvers over rommet og hvor de av og til latet som de falt. Et annet element av småbarnas humor som kan sammenlignes med slapsticksjangeren er, er det Løkken (2010) kaller plutselige forsvinninger, som kommer til uttrykk i barnas lek ved ulike varianter av «borte-titt-tei» leken. På slutten av observasjonen fører et av barna til et nytt element i leken som ligner «borte-titt-tei» leken. Barnet gjemmer ansiktet i hendene og roper «bø!» når ansiktet dukker opp igjen, de andre barna følger barnets eksempel. Løkken (2010) skriver at det å gjøre noe som er på kanten av det som er vanlig eller lov, kan av småbarna oppleves som svært fascinerende og morsomt. I løpet av feltarbeidet opplevde jeg ofte at barna fant glede ved å handle litt i gråsonen av basens regler. Dette kom ofte frem gjentagende lekerutine hvor barna skrudde av og på lyset i sanserommet. Ofte prøvde de å lukke døren inn til rommet slik at rommet ble helt mørkt. Dette ble alltid stoppet av de voksne, men dette så ikke ut til å stoppe barna som stadig skrudde av lyset til de deltagende barnas store glede.

### *5.3.1.1 Å SKAPE FELLES MENING*

Sandvik (2000) skriver om munterhet og det å skape felles mening. Det er spesielt tre strategier som er viktige for å skape felles mening: imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill. For Sandvik (2000) er det viktig å vise hvordan de yngste barna skaper felles mening, da dette er et ledd videre til deres konstruksjon av felles munterhet. I observasjonen ovenfor vil jeg si at det oppstår både felles mening og felles munterhet. Jeg ønsker nå å vise hvordan barna i observasjonen ovenfor skaper felles mening gjennom imitasjon, gjentakelse og komplementært samspill. Barna viser tydelig dette er en lek de er sammen om her og nå og som de har glede av gjennom kroppslige bevegelser og utfall.

### *5.3.1.2 IMITASJON*

Å imitere ses ofte på som en sosial handling, fordi imitasjon handler om å observere en annen persons handlinger, når handlinger er observert og forstått blir handlingen imitert eller gjentatt på et kroppslig plan (Sandvik, 2000). De yngste gir gjennom imitasjon uttrykk for samhörighet og felles glede (Greve, 2009). Hvordan barna imiterer hverandre i observasjonen ovenfor synes jeg kommer spesielt godt frem når barna danser og så «faller» sammen. Her opplever jeg at det først er et barn som tar initiativ til å «falle», og bruker sitt kroppsspråk til å signalisere at det kommer et «fall». De andre barna imiterer så barnets initiativ og «faller» nærmest identisk med igangsetteren. Sandvik (2000) skriver at det kan se ut til at imitasjon betyr noe spesielt for barn og at imitasjonen uttrykker likhet og befester et fellesskap mellom barna. Store deler av barnas lek i observasjonen ovenfor bygges på imitasjon. Det at et barn tilfører noe nytt og at de andre barna imiterer dette barnet fører leken videre.

### *5.3.1.3 GJENTAGELSE*

Noe av det som kjennetegner barnas kroppslige lek og «toddlertypisk» er gjentagelsen. Når barna hermer etter hverandre og gjentar ulike handlinger sammen kan det oppstå et fellesskap barna i mellom og det ser ut til at en viktig fellesverdi er at det skal være artig (Løkken, 2010). Den aktive gjentagelsen er i følge Løkken (2010) «toddlertypisk» og skjer uten nøling småbarna i mellom. Det kommer tydelig frem i observasjonen ovenfor, hvor barna gjentar fall og «borte-titt-tei» leken flere ganger. Barna danser og faller gang på gang. Dansingen og fallingen så jeg flere ganger i løpet av tiden min i barnehagen, og det kan virke som at leken har utviklet seg til å bli en form for lekerutine, som er gjentagende og forutsigbar. Slike lekerutiner har avgjørende betydning for produksjon av jevnaldringskultur (Løkken, 2010). Barnas faste gjentagelser både i leken og over tid gjør det lett for andre barn å bli en del av leken, lekereglene er enkle og ingen holdes utenfor. Gjentagelsen representerer i følge Sandvik (2000) den absolutte inkludering, med den flate strukturen finnes det ingen utelukkingsmekanisme. I observasjonen ovenfor kan man se hvordan Stian (1,7) som er noe yngre enn de andre barna først blir stående utenfor leken å observere de andre barna, før han velger å slenge seg ned på gulvet likt med de andre barna og dermed blir en del av leken. Gjentagelsen så man også tydelig i en lekerutine barna hadde utviklet i skumssofaen inne på sanserommet. Her bestod leken stort sett av en gjentagelse gjennom hele lekesequensen, barna satt på toppen av sofaen og humpet opp og ned mens de lagde ulike lyder. Under denne

lekerutinen var det ikke uvanlig at flere av barna kom til under leken og at noen forlot leken, men med lekens enkle oppbygging satte ikke dette noen stopper for humpingen i sofaen. Til tider kunne det bare være to som satt i sofaen, mens andre ganger var sofaen nærmest fylt opp. Gjentakelsen av lekerutinene kan i følge Sandvik (2000) gi barna en følelse av kontroll som omfatter både kontroll over fysiske omgivelser og i forhold til voksnes autoritet. Gjentakelsen gir en form for oversikt, som på denne måten styrker opplevelsen av kontroll (Sandvik, 2000).

#### *5.3.1.4 KOMPLEMENTÆRT SAMSPILL*

Komplementært samspill innebærer en type samspill der barnas handlinger utfyller hverandre. Komplementerende samspill kan handle om at barna bytter objekter, at man gir, tar og får, det handler også om positive følelser som gjensidig klapping, klemming, smil og latter eller mer negative følelser hvor en slår eller dytter et annet barn og hvor det barnet som blir slått/dyttet gir tilbake med samme mynt (Sandvik, 2000). Det komplementerende samspillet beskrives enn noe mer enn ren imitasjon, en slags utfylling eller svar på utspillet. Det komplementære samspillet i observasjonen kommer først og fremst til uttrykk gjennom barnas imitasjon av hverandre og de positive følelsene som vises gjennom klapping, smil og latter i lekesequensen.

#### **5.3.2 DEN KROPPSLIGE LEKENS Plass I ROMMET**

Den kroppslige leken oppsto både i hovedrommet og sanserommet. Jeg fikk observert svært lite i det store puterommet, men vil si at det var gode forutsetninger for kroppslig lek i dette rommet. Her var mye av innredning myntet på kroppslig aktivitet og det var mye gulvplass. På gulvet fantes det også tepper og tjukkaser, lekemateriellet besto stort sett av forskjellige puter og puffer i forskjellige størrelser, noe som er typiske eksempler på grovmotorisk lekemateriell. Mye gulvplass og store lekeelementer kan gi et godt grunnlag for den kroppslige leken (Röthle, 2007). Det var også store treklosser/trehus som barna kunne klatre på og en trebil med plass til flere barn. Nordin-Hultman (2004) har forsket på forskjeller i det fysiske miljøet i svenske og engelske barnehager, og peker blant annet på at det i de svenske barnehagene ofte er lagt opp til mye grovmotorisk aktivitet innendørs. Selv opplever jeg at det legges stor vekt på kroppslig aktivitet også i den norske barnehagen, og da spesielt på



småbarnsavdelinger. Nordin-Hultman (2004) mener at denne vektleggingen av materiell egnet for kroppslig aktivitet kan forstås som at barns kropp og barns kroppslige bevegelser ses på som en bærende idé i den svenske og norske barnehagen.

### 5.3.2.1 HOVEDROMMET

Som tidligere nevnt deler Løkken (2010) den kroppslige leken inn i to hovedformer. Lek med småbarnets kropp i sentrum og kroppslig lek rundt store lekeelementer. I hovedrommet var den kroppslige leken som oppsto stort sett en form for kroppslig lek med barnets kropp i sentrum, barna hadde utviklet en lekerutine som lignet den Løkken (2010) har valgt å kalle «korridorturné». Forskjellen er at den ikke foregår i en lang gang, men på tvers av hovedrommet. Barna la i likhet med «korridorturnen» til nye elementer i leken. Jeg observerte blant annet hopping, «falling» og «jaging» av hverandre som variasjoner i leken. Barna la også til ulike vokaler på leken. Nedenfor har jeg lagt til et utdrag fra en observasjon som viser hvordan løpingen over avdelingsgulvet starter med utgangspunkt i et barns initiativ og hvordan to andre barn lett henger seg på.

*Utdrag fra sekvens 1. Dag 7: Simen (1,10) går bort til den ene gyngestolen, han gynger litt før han ser Mille (2,1) løpe over rommet. Simen (1,10) følger etter. De løper sammen over rommet en gang til. Simen (1,10) løper så alene over rommet, Mille (2,1) og Ronja (2,1) komme løpende litt etter. De stopper i enden av rommet ved døren inn til gangen. De roper "Vææ!". De stopper og ser på bildene som er hengt opp ved døren. Så begynner alle tre å løpe frem og tilbake flere ganger. Når de kommer til enden ved bildene stopper de for å se på bildene. Mens de løper roper de "vææ!"*

Kroppslig lek som denne er avhengig av mye fri gulvplass og hovedrommet er langt og fint å løpe over så lenge det ikke ligger for mye leker på gulvet. En av utfordringene rundt barnas kroppslige lek er at den ofte tar stor plass og har en tendens til å flytte seg over store deler av rommet, ofte er roping og gledeshyl en viktig del av leken. Dette kan oppleves som støyende og til tider føles utfordrende for de voksne, selv om dette ikke nødvendigvis er barnas hensikt (Løkken, 2010). Under samtalen med to av de voksne kom det frem at noen av de voksne synes det var helt greit at de løp inne, mens andre helst skulle ønske at barna ikke løp inne. Selv opplevde jeg at mye av løpingen til barna ble stoppet, men at leken stort sett fikk holde

på en stund før de voksne ba barna om å slutte. Var kun et par ganger hvor jeg så at løperutinen ble stoppet helt i startfasen.

### 5.3.2.2 SANSEROMMET

Sanserommet var stort sett fritt for leketøy, med unntak av noen store elementer som skumsofaen, den store trebåten og noen store puter som ligner sakkosekker. I sanserommet oppsto det mye lek mellom barna, leken var stort sett preget av det jeg opplevde som fellesskap, glede og latter. Jeg har flere ulike observasjoner av småbarnas kroppslige lek i sanserommet, både rundt store lekeelementer og med kroppen i sentrum for leken.

Sanserommet gir sett ut i fra det *sosiale egenskapsområdet* gode muligheter til at barna skal få føle tilhørighet til andre mennesker og da spesielt sine jevnaldrende (Høyenhall & Hansen, 2012). Skumsofaen var populær på flere måter, her var det vanlig at barna satt på toppen av sofaen og humpet opp og ned samtidig som de ropte og hoiet med hverandre. Barna pleide også å ta løpefart i fra enden av rommet, for så å slenge seg ned på madrassen. I sofaen kunne det være begrenset med plass og barna måtte vente på tur, og fikk derfor øvelse i turtaking. Så fort musikken ble satt på i sanserommet og det var barn til stede var dansen i gang blant barna, og som oftest var det å «falle» sammen på gulvet en del av dansen/leken. Trebåten var også flittig brukt av flere barn. Nedenfor kommer et utdrag av en observasjon som viser to gutters lek sammen i båten.

*Utdrag sekvens 1. Dag 5: Stian (1,7) og Simen (1,10) sitter i båten, de ler godt av et eller annet jeg ikke har fått med meg. Stian (1,7) banker med en bil på kanten av båten. De ler. De stiller seg begge to opp på en av benkene i båten. De roper gjentatte ganger "hei, hei!". Simen (1,10) går ut av båten og banker med bilen på kanten igjen de roper til hverandre. De to guttene stiller seg på hver sin side av båten og roper "oi, oi!" til hverandre. Simen (1,10) går ut av båten og ut av rommet. Stian (1,7) blir værende igjen. Han står oppe i båten, ler og roper "oi" mens han ser på meg. Simen (1,10) kommer tilbake til sanserommet, de ser på hverandre og ler.*

Nesten alle observasjonene som er utført i sanserommet inneholder sekvenser med lek og sosial samhandling barna i mellom og situasjonene er som oftest preget av latter og glede. I følge Röhle (2007) vil fravær av leketøy føre til at barna stort sett vil søke seg til hverandre

og forsøke å opprette kontakt. I sanserommet er det ikke noe leketøy som er beregnet for kun en person, eller noe annet materiell som gjør at fokus faller på noe annet enn de barna som er tilstede i rommet og det kan virke som at dette er bakgrunnen for at det oppstår så mye godt fellesskap på sanserommet. Noe av fordelen med sanserommet er at det ligger godt avskjermet og er fritt for gjennomgang. Det finnes ingen vinduer og veggene er hvite uten noen form utsmykking. Slik jeg ser det kan dette være med på å skape fokus inn i rommet mot de som oppholder seg der. Store stasjonære leker som trebåten kan også føre til økt samlek og færre konflikter mellom de yngste barna (Os, 1994, Løkken, 2010). Engesæter (2008) trekker frem at noe av grunnen til at det oppstår lite krangling rundt store lekeelementer kan være at ingen kan «eie» det store lekeelementet alene, enten det er snakk om en sofa eller en stor trebåt. Det kan også hende at barna søker seg mot disse store lekeelementene nettopp for å være sammen med andre, og at det er lettere å være sammen rundt en ting hvor begge kan leke samtidig (Engesæter, 2008).

## 5.4 SMÅ BARNS TOPOLOGI

Observasjonen nedenfor viser hvordan to jenter ved hjelp av innredningen i det fysiske miljøet skaper sitt eget «sted» som passer deres lek.

***Sekvens 2. Dag 9:** Etter at barna har spist og de fleste har lagt seg, sitter jeg egentlig bare å venter på å snakke med noen av de voksne for å høre noen av deres tanker om det fysiske miljøet, da det oppstår en liten situasjon mellom to jenter, Viktoria (2,0) og Ronja (2,1). De to har satt seg under et av fire bordene som står på rad avdelingen. De har med seg en dukke som ligger i en bærebag. De sitter og prater og leker under bordet før Viktoria (2,0) reiser seg og går ut på gulvet. Først går hun bort til en stol og skyver den inntil bordet Ronja (2,1) sitter under. Hun skyver så de andre stolene som allerede står ved bordet tett inntil bordkanten. Hun kryper under bordet igjen og jentene fortsetter leken en stund før Viktoria reiser seg igjen. Hun tar en stol fra et av de andre bordene og skyver den bort til enden av bordet. I det hun skal krype inn under bordet igjen får hun beskjed at hun og Ronja (2,1) skal gå i garderoben for å kle på seg for å gå ut.*

Observasjonen ovenfor kan gi et bilde av små barns topologi. Topologi handler som tidligere nevnt om hvordan barn utnytter det fysiske miljøets potensial for aktivitet, lek og

meningsskaping og skaper sitt eget lekemiljø (Amundsen et al., 2007, Krogstad, 2012). Jeg opplever det som at de to jentene skaper sitt eget rom til leken under bordet. Viktoria bruker stolene som står rundt bordet og skyver de tett inn til bordet, kanskje for å skape en følelse av et rom eller for å skjule seg for de voksnes blikk på basen. Röhle (2007) peker på at innredningen i barnehagen bør kunne forandres og at rommet i barnehagen bør ses på som en scene hvor barn skal finne kulisser og rekvisitter for sin lek. Her former Viktoria (2,0) en felles lekescene for seg selv og Ronja (2,1). Det hadde vært spennende å se hvordan leken mellom de to hadde utviklet seg om de hadde fått fortsette og om hvorvidt de hadde tatt i bruk annet materiell for å forme sitt eget lekemiljø videre.

Den barnlige topologien er med på å utløse barnets egne læringsressurser og nysgjerrighet på verden, det handler om en posisjon der det å forstå og fordype seg i det fysiske miljøets egenskaper fremstår som spennende og nødvendig (Krogstad, 2012). I følge Amundsen (et al., 2007) utvikler barns romoppfatning seg fra en sansemotorisk opplevelse av rommet til en topologisk romoppfatning som gjenspeiles i barnas lek. Så fort barnet har lært seg å gå utforsker de rommet med alle sanser og barna viser fort interesse for romlige egenskaper. Barna utvikler sin romoppfatning ved og aktivt utforske rom og selv skape egne rom i rommet (Amundsen et al., 2007) I følge Amundsen et al. (2007) utforsker de yngste barna muligheten for både lukking og avgrensing av rom. På sanserommet var det ikke uvanlig at barna skrudde av taklyset og lukket døren inn til hovedrommet, dette kan være en måte som barnet utforsker og skaper et eget rom. Ved å lukke døren skjuler barna seg for de voksen på avdelingen og skaper sitt eget rom og sine egen opplevelse av rommet. Engesæter (2008) og Eidsvåg (2012) trekker også frem barns topologi i sine masteroppgaver og beskriver hvordan barna kunne bruke vinduskarmer, skap og hyller til å stikke seg bort og skape egne rom for lek.

## 5.5 Å LEKE SAMMEN MED SMÅ LEKEELEMENTER

I mye av den tidligere forskningen gjort i forhold til de yngste har noe av fokuset vært rettet mot små barns manglende kompetanse til å leke med hverandre (Bruun, 1977). Tidligere har noen forskere ment at småbarnas lek først og fremst har vært alenelek, tilskuerlek eller parallelllek (Os, 1994). I dag er det som tidligere nevnt et større fokus på små barns kompetanse, også småbarnas evne til å leke med hverandre. Flere forskere har fått øynene opp for de yngste barnas kroppslige lek og det gode sosiale samspillet som oppstår i denne form

for lek (Sandvik, 2000, Röthle 2007, Løkken, 2010). Men jeg opplever at det er lite fokus på småbarnas evne til å leke sammen om andre former for lek, som for eksempel rollelek, former for konstruksjonslek og lek rundt på smålekeelementer. Bakgrunnen for dette kan være at det finnes studier som viser at det er mindre kontakt mellom barna i samspill om små leketøy enn det er rundt store lekeelementer og at det også oppstår flere konflikter småbarna i mellom (Løkken, 2010). Observasjonen nedenfor viser to gutters lek og samarbeid rundt en pop-up leke.

**Sekvens 1. Dag 8:** *Simen (1,10) sitter på gulvet. Han leker med en pop-up leke. Ludvig (2,4) kommer bort og stiller seg ved siden av Simen. Når leken popper opp, ser de på hverandre og smiler med begeistring og sier "oi". Ludvig (2,4) sier "apen, apen?" Ludvig (2,4) vil at Simen (1,10) skal trykke på bryteren sånn at apen hopper ut. På forsiden av hver av de fire boksene er det bilde av hvilket dyr som kommer opp. Simen (1,10) prøver å trykke på bryteren til apen. "Går ikke?" spør Ludvig (2,4). Simen (1,10) trykker på bryteren til løven isteden og løven popper opp, sittende på en motorsykel, hjulet er en spinnende boks med perler i. "Oi!" sier guttene de ler mot hverandre. De prater med hverandre om noe jeg ikke oppfatter. Simen (1,10) trykker på bryteren til apen en gang til og denne gangen går det og apen popper opp sittende i en sementbil, også denne er fylt med perler og det lager en raslende lyd. "Apen!" roper Ludvig (2,4) henrykt. De ser på hverandre og ler og smiler. Den siste av de fire lukene får ikke Simen (1,10) åpnet. Ludvig (2,4) som hele tiden har stått ved siden av Simen, setter seg ned på kne og begynner å ta på leken, han åpner og lukker de tre lukene. "Nei, nei" sier Simen (1,10) og prøver å ta hånden til Ludvig (2,4) bort. Ludvig (2,4) velger en annen strategi. "Hjelp deg?" spør Ludvig (2,4). Det får han lov til. De fortsetter å leke litt før Ludvig (2,4) blir opptatt av et gråtende barn.*

Jeg mener denne observasjonen viser småbarnas evne og kompetanse til å leke sammen rundt små lekeelementer. Den viser også at det er viktig at små barn får muligheten til å leke sammen med leketøy som kanskje i utgangspunktet er beregnet på en person, da det kan gi dem muligheten til å oppleve både mestring og samarbeid. Under feltarbeidet mitt viste det seg at konflikter mellom småbarna var nærmest ikke eksisterende under den kroppslige leken, om det oppsto konflikter var disse ofte et produkt av et uhell, som for eksempel at man dunket litt for hardt inn i hverandre eller kom til skade for å trække noen på fingrene. Under leken med små lekeelementer opplevde jeg at det oppsto mye konflikter, spesielt det å ta leker fra hverandre. Jeg ønsker ikke å påstå at det ikke oppstår konflikter rundt småbarna når det

kommer til lek med små lekeelementer, men ønsker å vise at småbarna også har lekekompetanse i forhold til lek rundt små lekeelementer, så lenge forholdene ligger til rette for det og det gis muligheter til det. I observasjonen ovenfor viser hvordan to gutter finner glede i å leke sammen rundt et lite lekeelement. Situasjonen er preget av latter og smil og jeg opplevde at de to hadde det koselig sammen. Mot slutten av lekesekvensen oppstår det en liten konflikt når Ludvig (2,4) som tidligere har stått ved siden av Simen (1,10) i leken, plutselig begynner å ta på leketøyet. Når dette skjer opplever jeg at Ludvig (2,4) tar i bruk sin lekekompetanse og velger og isteden spørre Simen (1,10) om han kan hjelpe han. Dette aksepterer Simen (1,10) og leken fortsetter. Det virker også som at det finnes en felles overenskomst om at det er Simen (1,10) som styrer og bestemmer leken, en makt han innehar fordi han hadde leken først. Dette virker det som Ludvig (2,4) er klar over da han respekterer Simens "nei", når han begynner å ta på leken og heller spør om tillatelse til å hjelpe han med leken. Observasjonen viser dermed hvordan barna har klart å finne en balanse mellom det å være den som bestemmer og den som gir etter (Os, 1994). Os (1994) peker på at småbarna i samspill med hverandre må inngå kompromisser i lek og konflikter som ville være utenkelige med en voksen samspillspartner.

## 5.6 EIERSKAP TIL LEKENE

På basen kunne det til tider være en del krancling om lekene. Dette kunne dreie seg om situasjoner hvor barn tok leker som andre lekte med eller det kunne være situasjoner hvor leken tilsynelatende så ledig ut, men som egentlig «tilhørte» et annet barn. I situasjonen nedenfor har gutten tatt med en leke hjemmefra og ønsker ikke at noen av barna skal ta i bruk leken, selv når han ikke leker med den.

***Notat. Dag 4:** Jeg legger merke til at et av barna som har med en liten bil i barnehagen, har et sterkt eierskap til bilen. Til tross for at han egentlig ikke leker med den. Ved flere anledninger gråter han for å få den tilbake etter at et barn har funnet bilen og begynt å leke med den. De voksne gir han bilen tilbake, og forklarer at bilen er guttens og er tatt med hjemmefra. Når bilen er gitt tilbake glemmes den fort og han legger den fra seg igjen. I en episode i sanserommet har Ronja (2,1) funnet bilen liggende på en av de store putene. Hun tar med bilen hans inn i båten. Gutten merker at bilen er borte og ser at Ronja (2,1) har den. Han begynner å gråte, sier at bilen er hans. Ronja (2,1) vil ikke gi bilen tilbake. Gutten*

*begynner å spørre om han kan låne bilen. Hun sier nei, men kaster fort bilen ut av båten og ned på gulvet. Gutten henter straks bilen og løper ut av rommet. Ronja (2,1) løper etter «Min! Min!» roper hun.*

Barns forhold til gjenstander og til det som oppstår mellom barna i barnehagekonteksten, bidrar til at småbarna tilegner seg og utvikler verdier og normer angående sin egen og andres rett til ulike gjenstander (Johansson, 2002). I følge Johanssons (2002) studie om små barns etikk kan retten til ulike ting og leker deles i to. For barn er det viktig å skille mellom private gjenstander og gjenstander som midlertidig er knyttet til barnet eller barnets prosjekter. Retten til de tingene som er felles må erobres, forsvares og begrunnes (Johansson, 2002). Johansson (2002) skriver at selv de yngste barna ser ut til å være inneforstått med at retten til egne eiendeler ikke kan diskuteres, eierens rett er uinnskrenket. I situasjonen beskrevet ovenfor kan det virke som Ronja enten ikke har oppfattet at bilen er guttens personlige eiendel eller at hun oppfatter situasjonen som urettferdig i og med at hun fant bilen først og bilen tilsynelatende så ut til å være ledig. Johansson (2002) beskriver tre momenter som er spesielt viktig når barna skal erobre retten til en gjenstand, dette er kontroll, tid og makt. Kontroll kan dreie seg om den som fysisk holder gjenstanden på det avgjørende tidspunktet. Det er også et poeng å kunne si at man har hatt gjenstanden først, det å være først ute gir prioritet. Barn kan også ta i bruk makt for å sikre seg rett over gjenstandene, dette kan være snakk om fysisk eller psykisk styrke (Johansson, 2002). I denne situasjonen oppfatter Ronja (2,1) at hun er først ut til å ta bilen, den lå forlatt på en av putene inne på sanserommet, hun har også kontroll over gjenstanden. Man kan jo kun spekulere i hvorfor gutten spør Ronja (2,1) om han kan låne sin egen bil eller hvorfor Ronja (2,1) kaster bilen fra seg. Kanskje kaster hun bilen fra seg for å unngå en fysisk konfrontasjon hvor gutten tar bilen med makt fra Ronja. Det kan også være Ronjas måte å vise misnøye med situasjonen eller en demonstrasjon på at hun føler at hennes rettigheter er krenket (Johansson, 2002).

Den neste observasjonen viser en form for konflikt rundt en av barnehagens fellesgjenstander, hvor Leo (1,3) først har en kasse han skyver rundt på, før en av de eldre guttene tar fra han kassen.

**Sekvens 4. Dag 2:** 9.20 Leo (1,3) skyver en rosa kasse, som det vanligvis er leker i, foran seg på gulvet. Han ser på meg og smiler. Tar med seg kassen mellom bordene, før han skyver kassen et par meter inn i rommet. Han skyver kassen inn mellom bordene igjen og gjentar

dette noen ganger, før Stian (1,7) kommer bort og de smiler til hverandre. Leo (1,3) skyver kassen til enden av rommet mot kassen med kjempe-duploen. Stian (1,7) kaster to leker opp i kassen som Leo (1,3) skyver foran seg. Leo (1,3) skyver så kassen inn mellom bordene igjen. 9.24 Leo (1,3) ser bort på meg og smiler. Han blir stående litt før han skyver kassen mot de hvite hyllene, for så å skyve kassen mot meg. 9.25. Han skyver så kassen mot noen andre barn. Han snur seg igjen og skyver kassen mot hyllene igjen, før han skifter retning og skyver kassen i retning tjukkassen. Ludvig (2,4) tar kassen fra Leo (1,3) som begynner å gråte svakt og han setter seg ned på gulvet. Stian (1,7) går bort til Leo (1,3) og ser på meg og peker på Leo (1,3), som for å vise at han er lei seg. Ludvig (2,4) skyver nå to like kasser rundt, mens Leo (1,3) har reist seg for å stå og se på. Ludvig (2,4) går bort til Leo (1,3), men skynder seg tilbake til kassene. Ludvig (2,4) begynner å skyve kassene rundt igjen, men ramler og klemmer fingrene mellom kassene og gulvet. Leo (1,3) går bort til en av kassene og forsøker å ta en av dem. Men Ludvig (2,4) sier nei og begynner å skyve kassene rundt igjen. En voksen sier at han ikke skal skyve kassene rundt, men at han kan begynne å rydde. Ludvig (2,4) sier "nei". Nå har et annet barn stablet tre like kasser opp i hverandre og Leo (1,3) ser sitt snitt til å ta kassene tilbake. I det Leo (1,3) begynner å skyve på kassene kommer Ludvig (2,4) og tar kassene fra ham igjen. Leo (1,3) setter seg ned på gulvet og ser på at Ludvig (2,4) og et annet barn skyver kassene frem og tilbake mellom seg. Leo (1,3) sitter fortsatt på gulvet. Ludvig (2,4) fortsetter å skyve kassene foran seg alene en liten stund, før han går for å drikke av en kopp. 9.31 Leo (1,3) sitter fortsatt på gulvet, han tar opp en hest i plast. Ludvig (2,4) går for å kle på seg i gangen. 8.33 Leo (1,3) sitter fortsatt på gulvet.

I denne situasjonen er det Leo (1,3) som først har kontroll over gjenstanden, han er også det barnet som brukte kassen først. Ludvig (2,4) har i utgangspunktet ikke noen legitim rett på kassen, men tar denne retten ved bruk av makt. Bruk av makt er en vanlig strategi blant barn for å sikre seg og beholde retten til ting (Johansson, 2002). Når Ludvig (2,4) tar kassen fra Leo (1,3) begynner han først å gråte svakt, før han blir sittende passiv å se på Ludvigs lek med kassen. Det er mulig Leo (1,3) handler ut i fra en underlegenhetsposisjon med tanke på at Leo(1,3) er yngre, mindre og nyere i barnehagen enn Ludvig (2,4).

Röthle (2007) skriver også om konflikter mellom barn og bruksretten til leker, hun mener at det som allerede er i bruk av et barn kan virke ekstra forlokkende for et barn som ser på. Det å se et annet barns bruk av en leke, forsterker lekens tiltrekningskraft, da det andre barnets lek synliggjør gjenstandens muligheter. Det er muligens dette som er grunnen til at Ludvig (2,4)



velger å ta fra Leo (1,3) kassen, og ikke en demonstrasjon av hans makt over Leo (1,3). Til tross for at han bruker sin makt til å ta fra Leo (1,3) kassen. Leos lek med kassen ble kanskje så inspirerende at Ludvig (2,4) bare «måtte» ta over leken. På slutten av observasjonen tyder det på at Ludvig (2,4) setter Leo (1,3) i en underlegenhets posisjon, da han for andre gang tar kassen fra Leo (1,3) og velger og la et annet barn ta del i hans lek.

## 6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

### 6.1 DET FYSISKE MILJØET, INGEN ERSTATNING FOR VOKSENROLLEN

I løpet av feltarbeidet har jeg ikke hatt fokus på voksenrollen, men fokusert på barnas bruk av det fysiske miljøet. Jeg vil allikevel i slutten av oppgaven gjøre noen refleksjoner rundt den voksnes rolle. I observasjonsbarnehagen opplevde jeg voksenrollen som fysisk tilstedeværende, men mindre deltagende i barnas lek. En av de pedagogiske lederne uttrykte i samtalen vår at hun synes at det virker som at lekene fort blir uinteressante for barna, og hun skulle ønske at de var mer deltagende i leken og viste barna hvordan de leker med lekene. Jeg vil her stille spørsmål om hvorvidt ulike syn på barn og utformingen av det fysiske miljøet kan føre til en løsrivelse av voksenrollen i forhold til barns lek.

Det fysiske miljøet kan på ingen måte ses på som en erstatning for voksenrollen. De voksne vil uten tvil alltid være en viktig del av småbarnas hverdag i barnehagen. De voksne fungerer som barnets trygge base og er viktig for at barna skal kunne gi seg hen til leken og gå inn i samspill med andre barn (Howes, 2011). Som tidligere nevnt har det tidligere vært lite fokus på de yngste barnas evne til å leke sammen. Løkken (2010) viser til Bruuns bok fra 1970-årene som har hatt et sterkt fotfeste i den nordiske førskolelærerutdanningen. Bruun (1977) skriver at barn i det første leveåret har svært lite utbytte av hverandre. Leken mellom småbarna er preget av parallellek og konflikter helt opp mot treårsalderen. Det er den voksne som må være den som formidler, deltar i og leder leken i denne alderen (Bruun, 1977). Det er i følge Bruun (1977) først når barnet behersker språket og utviklet en egen identitet at de kan tre inn i fellesskap med andre barn, noe som skjer rundt treårsalder. Ut i fra Bruuns beskrivelse av barnet og barnets evne til lek, ser jeg et tydelig syn på barn ut i fra en mangeldiskurs. Barnet ble også på denne tiden sett på som sårbart og med behov for beskyttelse. Ut i fra dette vil jeg si at det eksisterte et fokus på en sterk og tilstedeværende voksenrolle, med fokus på å gi barnet omsorg og trygghet, men også overføre sin kunnskap til et «mangelfullt» barn.

I dag er fokuset flyttet vekk fra barnet som sårbart og «mangelfullt» og det er langt mer fokus på det aktive og kompetente barnet. Denne kompetansen innebærer blant annet barnets evne til lek og til å gå inn i relasjoner med jevnaldrende barn. I mye av den nyere småbarnslitteraturen legges det vekt på de yngste barnas kroppslige lek (Sandvik, 2000, Røthle, 2007, Løkken, 2007, 2010) hvor barna selv er lekens viktigste støttespiller og en kompetent aktør. I denne formen for lek advares det av Løkken (2010) mot for mye innblanding av de voksne, da samspillet småbarna i mellom ofte kan være skjørt og ødelegges av de voksnes intervensjon. Den voksne skal helst «sitte på sidelinjen» og være oppmerksomt interessert, uten unødvendig innblanding (Løkken, 2010). Røthle (2007) stiller spørsmål om hvorvidt voksnes deltagelse i lek kan ta fra barna herredømme over leken og peker på at den kroppslige leken ikke vil være den samme dersom en voksen kropp er med og hopper eller ruller rundt. Videre skriver hun at det er den voksnes oppgave å støtte barn som er i dyp lek, ved å være tilskuer og skjerme leken for avbrytelser. Os (under utgivelse) mener synet på småbarnas jevnaldningsrelasjoner ser ut til å befinne seg i et ideologisk spenningsfelt, hvor en av de rådende diskursene innenfor spenningsfeltet legger vekt på at de voksnes engasjement i barnas lek og samspill med hverandre kan virke forstyrrende, fremfor støttende. Denne diskursen stammer fra synet på barnet som kompetent og kan ses på som en motreaksjon på at barn ses på som hjelpeløse og inkompetente i forhold til barnas samspill med andre barn (Os, under utgivelse). Videre skriver Os (under utgivelse) at ulike forskningsresultater ser ut til å støtte antagelsen om at det finnes en underliggende diskurs om at voksne bør la være å blande seg inn i barnas jevnaldningsrelasjoner.

I tilretteleggelsen av det fysiske miljøet legges det vekt på barns kompetanse, deres evne til mestring og det å klare selv. Som tidligere nevnt stiller Seland (2009) spørsmål om *funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Trondheim* legger for stor vekt på barns selvstendighet og at barna skal stimuleres til mestring og egne valg, blant annet ved bruk av møbler i barnehøyde. Hun mener funksjons- og arealprogrammet fremmer en barnehage hvor innredningen skal kunne frigjøre barna fra de voksnes hjelp og i større grad klare seg selv og organisere sin egen lek (Seland, 2009). *Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo* (Oslo Kommune, 2007) legger vekt på at innredningen skal være i barnehøyde slik at barna skal kunne være mest mulig selvhjulpne.

Sett ut i fra et stadig større fokus på barns kompetanse, litteratur som advarer mot for mye vokseninnblanding i barnas lek og en innredning som fremmer barns selvstendighet og evne

til å klare selv, opplever jeg at det er en fare for at den aktive voksenrollen kan bli satt til side. Tilgjengelig lekemateriell fører til at barna i større grad finner frem sine egne leker og noe som kan føre til at de voksne i mindre grad mobiliseres i forhold til barnas lek og tar en aktiv rolle. En av observasjonene mine fra dag 5, sekvens 1 (s. 67) ser jeg som et eksempel på hvordan en av de voksne på basen får en mer aktiv rolle i barnas lek når hun blir bedt om å ta ned duploen som står øverst på hylla. Den voksne supplerer barna med duplo, er tilgjengelig, beskytter barna mot konflikter og verner på den måten leken. I løpet av denne sekvensen er det flere barn som over lengre blir sittende å leke med duploen. Jeg prøver på ingen måte å fremme et fysisk miljø der barn er avhengig av den voksne for å sette i gang lek eller at barn ikke skal ha mulighet til selvstendighet eller være selvhjulpen. Men jeg ønsker å stille spørsmål ved om tilgjengeligheten av materialet fører til at de voksne lettere kan «glemme» å delta i lek og at barna i for stor grad overlates til å ta ansvar for sin egen lek. Selv opplever jeg et større ansvar for at et barn mestrer det puslespillet jeg har tatt ned, eller at barna får en fin lek med togsykkene etter at jeg har funnet frem kassen. Jeg ser både positive og negative sider ved tilgjengelig og utilgjengelig lekemateriell, og ser det ikke som ønskelig å kun ha det ene eller det andre. Med utilgjengelig materiell opplever jeg at barna tar mer bevisste valg i forhold til hva de ønsker å leke med og at voksenrollen mobiliseres på en annen måte enn ved tilgjengelig materiell. Samtidig kan det utilgjengelige materialet føre til en uheldig forsterkelse av det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne. Hvor den voksne står med makten til å bestemme hva barnet kan og ikke kan leke med, barna blir på den måten avhengig av de voksnes behjelpelighet. Med tilgjengelig materiell vil barna i større grad få mulighet til å medvirke i sin egen hverdag, og er mindre avhengig av den voksnes hjelp til å ta ned ting.

I analysedelen har jeg skrevet om barnas vandring og mangelen på konsentrert lek i hovedrommet, og sett dette i lys av det fysiske miljøets utforming. Her vil jeg se nærmere på voksenrollens betydning. Röthle (2007) skriver at det til tross for at det finnes barn og leketøy i barnehagen, kan resultatet være at det oppstår lite av lekens vitalitet. Hun viser til Olofsson (1991) som spurte «Hvorfor leker barna ikke oftere, lengre og mer fantasifullt?» (Röthle, 2007, s. 127). Olofsson hadde da gjennomført et mislykket ettårig lekeprosjekt, hvor målet var å skape et barnehagemiljø der leken blomstret. Da prosjektet mislyktes trakk hun frem betydningen av den aktive og lekende voksne. Olofsson (1993a, 1993b) fremmer spesielt late som-leken og skriver at det er den voksne som må lede barnet inn i lekens verden, ved å lære barnet å skille mellom lek og virkelighet. Hun trekker frem at leken påvirkes av hva de

voksne gjør og deres innstilling til lek, i et fantasifullt miljø hvor de voksne er lekne vil barnas fantasi kunne blomstre. Det er de voksne som lærer barna å skille mellom det som skjer i virkeligheten og det som skjer på «liksom» (Olofsson, 1993b). Sandvik (1994) beskriver den voksne som en form for «turistguide», hvor den voksne frister barnet til å bli kjent med «verden». Turistguidens fremste oppgave er å innlemme barnet i fellesskapet, for så å introdusere barnet for de mulighetene som ligger i miljøet (Sandvik, 1994). Løkken (1996) påpeker at det å jobbe pedagogisk innebærer at man evner å se det særegne som småbarna klarer best selv og når det er nødvendig at den voksne har en mer aktiv rolle som støttespiller og formidler. Den pedagogiske takten innebærer å gli elegant mellom rollen som indirekte støttespiller som er oppmerksomt tilstede på den ene siden og rollen som en mer direkte støttespiller på den andre siden. Os (under utgivelse) har forsket på voksnes mediering i forhold til barns jevnaldningsrelasjoner og mener det ikke er noe spørsmål om man bør mediere i barns jevnaldningsrelasjoner, men hvordan man medierer. Resultatene fra undersøkelsen viste blant annet at vedvarende involvering, sett i forhold til drop-in-involvering, så ut til å bidra til at den felles leken barna i mellom utviklet seg. Vedvarende involvering var preget av aktiv deltagelse og aktiv distanse, hvor de voksne støttet opp om leken og relasjonene mellom barna, mens drop-in-involvering innebærer at de voksne har en tilbaketrukket rolle og kun går inn i samspeillet dersom det skulle oppstå konflikter (Os, under utgivelse). Buvik et al. (2003) skriver at pedagogene i barnehagen skal ha en annen rolle enn hva lærere i skolen har, men at observasjoner i barnehagen tyder på at den tilbaketrukne pedagogrollen også brer seg i barnehagen. Dette vil i følge Buvik et al. (2003) ha vidtgående konsekvenser for innholdet og kvaliteten i det som skal være et pedagogisk tilrettelagt tilbud for barn.

Til tross for at denne oppgaven har hatt det fysiske miljøet som overordnet tema, har temaet «voksenrollen» sneket seg inn i mine avsluttende refleksjoner og jeg stiller spørsmål om måten det fysiske miljøet er tilrettelagt på har ført til en passivisering av voksenrollen. Jeg ønsker ikke å rette noen kritikk mot de voksne i observasjonsbarnehagen, de var mye til stede og det var nesten alltid noen som satt på gulvet og var tilgjengelig for barna. Men jeg stiller spørsmål ved om fokuset på og tilretteleggelsen av den kroppslige leken i det fysiske miljøet kan føre til en løsrivelse av voksenrollen, da dette er en lek det er en bred enighet om at de yngste barna mestrer godt selv, uten innblanding fra de voksne (Løkken, 2007, 2010, Röhle, 2007). Jeg har også reflektert rundt plasseringen av lekemateriell, og om hvorvidt plasseringen kan ha innvirkning for de voksnes deltagelse i leken.

## 6.2 DISKURSER OM SYN PÅ BARN I DET FYSISKE MILJØET

I kapittel 2 av oppgaven har jeg lagt fokus på ulike diskurser som omhandler syn på barn. Her ser jeg på diskursen om det kompetente og aktive barnet som det rådende synet på barn, det er dette synet på barnet som er utgangspunkt for de nye barnehagene. Her vil jeg gjøre noen refleksjoner rundt hvilke syn på barn som jeg så som gjeldende i det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen, og hvilke syn på barn som var mindre synlige.

### 6.2.1 EN KROPPSLIG DISKURS KNYTTET TIL BARNEHAGENS YNGSTE

De materielle rammer uttrykker forestillinger om barn og barndom og det materiellet som gis barna vil kunne avspeile de voksnes forventninger og normer for hva barn bør holde på med og kunne mestre på ulike alderstrinn (Nordin-Hultman, 2004, Gulløv & Højlund, 2005). Det forteller også noe om rommets pedagogiske utsagn. Som tidligere nevnt kommuniserer rommets pedagogiske utsagn ulike syn på barn og legitimerer pedagogiske prioriteringer (Gulløv & Højlund, 2005).

I observasjonsbarnehagen var store deler av det fysiske miljøet tilrettelagt for småbarnas kroppslige utfoldelse, med mye gulvplass og grovmotorisk lekemateriell. Sett i sammenheng med hvordan mye av den nyere litteraturen løfter frem den kroppslige leken og småbarnas jevnaldningskultur i denne typen lek, vil jeg si det finnes en kroppslig diskurs knyttet til synet på de yngste barna i barnehagen. Greve (2007) peker på at det i nyere småbarnsforskning ser ut til å finnes en enighet om at små barn er kroppslige i sin væremåte. Den kroppslige siden av barnet kommer blant annet til syne i den kroppslige leken, småbarnas humor og deres kommunikasjon med andre barn og voksne. At det gis mye plass til å tilrettelegge for den kroppslige leken, sier noe om de voksens forventninger til småbarna, hva de bør holde på med og hva de kan mestre i denne fasen av livet. Slik jeg oppfatter det, er tilretteleggingen av det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen tatt utgangspunkt i en av barnas fremste kompetanser, den kroppslige leken. Det er i stor grad lagt opp til denne formen for lek, og det er nettopp den kroppslige leken som er særegen for småbarna og som de er eksperter på akkurat i denne aldersgruppen. Sammen i den kroppslige leken skaper barna felles mening og en egen «toddlerkultur» (Løkken, 2010). Løkken (1996) skriver at hvis man virkelig vil forstå de yngste barna må man rette oppmerksomhet mot den kroppslige leken. På denne måten

kommer diskursen om synet på barnet som «being» og kompetent tydelig frem i observasjonsbarnehagens fysiske miljø. Barnet som «being» handler i stor grad om barnets kompetanse «her og nå» (Uprichard, 2008). Som tidligere nevnt kan fokus på barnet som «being» og kompetent føre til at man har for stor tiltro til barnets kompetanse, og på den måten glemme at barnet er sårbart og fortsatt på mange områder har mye å lære. Jeg prøver på ingen måte å undergrave småbarnas kompetanse når det kommer til den kroppslige leken og mener det bør legges til rette for denne type lek i alle barnehager hvor de yngste barna oppholder seg. Selv Løkken (2010) som jeg ser på som den kroppslige lekens fremste støttespiller konkluderer med at selv om man skal gi rom for den kroppslige leken, betyr ikke dette at den skal ta all plass, eller at barna skal overlates til seg selv.

## 6.2.2 ULIKE SYN PÅ BARN SETT I LYS AV DET FYSISKE MILJØET

Diskursen om det kompetente barnet kommer ikke bare til syne gjennom tilretteleggelsen for den kroppslige leken, men også gjennom observasjonsbarnehagens innredning. Det kompetente barnet skal gjennom innredningen ha mulighet til selv å bestemme hva han eller hun vil leke med, og selv kunne finne frem og ta ned lekematerialet. Både Buvik et al. (2003) og *Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo kommune* (Oslo kommune, 2007) legger vekt på en innredning som fremmer barnets muligheter til å finne frem på egenhånd. I observasjonsbarnehagen har jeg som tidligere skrevet at nesten alt av basens lekemateriell var tilgjengelig og godt synlig for barna. Ut i fra dette vil jeg si at diskursen om det kompetente barnet også var synlig gjennom tilretteleggelsen av lekemateriellet.

Jeg ser det som svært positivt at synet på små barn ikke lenger er dominert av en mangeldiskurs eller at barn i hovedsak ses på som «becoming». James (2011) beskriver Norge og andre skandinaviske land som foregangsland i forhold til å se barnets kompetanse som menneske. Det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen mener jeg i stor grad var tilrettelagt for det kompetente småbarnet og barnet som «being». Mindre synlig var synet på barnet som sårbart og som «becoming». Som tidligere nevnt kan barnet som «becoming» ses i sammenheng med en mangeldiskurs knyttet til synet på barn, og innebærer et syn på barn hvor det fokuseres på at barnet mangler de universelle ferdigheter og egenskaper som voksne skal sitte inne med (Uprichard, 2008). Et syn på barn som kan føre til en ren

opplæringspedagogikk, hvor den voksenes jobb blir å lære barna de ferdighetene barna mangler. I likhet med Uprichard (2008) ønsker jeg på ingen måte et syn på barn som kun setter barn i et mangelperspektiv, men en barnehage som kun ser småbarnas kompetanse vil muligens ikke kunne gi barna de ferdighetene det vil trenge videre i sitt liv. I observasjonsbarnehagen var det lite materiell som tilsa at barna skulle lære noe eller utvikle ulike ferdigheter, som språk, kognitiv utvikling eller evnen til å late som. Jeg kunne hverken se bøker, puslespill eller lignende materiell eller noe særlig lekemateriell som ville stimulert til mer langvarig rollelek. Ut i fra dette kan man si at det er et sterkere fokus på barnas nåtid, fremfor barnas fremtid. Å ikke gi barna muligheten til å utvikle ulike former for kunnskap og ferdigheter, ser jeg på som en måte å frarøve barna en viktig del av barndommen. Hvordan de voksne på basen forholdt seg til denne problemstillingen kan jeg i mindre grad si noe om, jeg kan heller ikke si noe om hvilke aktiviteter som oppsto enten de var vokseninitierte eller satt i gang av barna når jeg ikke var til stede. Men sett ut i fra tilretteleggelsen av det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen vil jeg si det stor grad var lagt til rette for barnas kompetanse i forhold til den kroppslige leken. Som tidligere nevnt vil de materielle rammene uttrykke forestillinger om barn og barndom. Gulløv og Højlund (2005) poengterer at det fysiske miljøet umerkelig legitimerer og usynliggjør prioriteringer av hverdagens tilretteleggelse og institusjonens formål. Rommets koding, dets formål og situasjonsdefinerings vil være med på å gi en indikasjon på aktivitetens verdi i forhold til sosial identitet og posisjon (Gulløv & Højlund, 2005). Ut i fra dette vil jeg si at den kroppslige leken var legitimert og prioritert i det fysiske miljøet, og at dette mer eller mindre ubevisst prioriterer bort andre aktiviteter som for eksempel lesing eller rollelek. Selv om jeg har valgt å se tilretteleggelsen for den kroppslige lekens plass i det fysiske miljøet som et uttrykk for at barnehagen prioriterer småbarnas kompetanse, kan mangelen på for eksempel bøker og steder for mer konsentrert lek og aktiviteter ses på som et uttrykk for at dette er aktiviteter som små barn har manglende kompetanse for eller mindre grad glede av. Et fenomen jeg ofte har sett i forhold til bøker i ulike praksisopphold er at bøker ofte er utilgjengelig for småbarna i frykt for at barna skal ødelegge bøkene.

Jeg har i denne delen av oppgaven ønsket å se ulike diskurser knyttet til synet på barn opp mot det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen. Jeg har blant annet stilt spørsmål om det finnes en kroppslig diskurs knyttet til de yngste barna i barnehagen, sett i lys av litteratur som omfatter småbarnets kroppslige side og tilretteleggelse av den kroppslige leken i observasjonsbarnehagen. Jeg har også sett det fysiske miljøet ut i fra diskurser om syn på barn



som «being og becoming», barnet som aktivt og kompetent og ut i fra en mangeltenkning knyttet til de yngste barna. Slik jeg ser det blir det viktig å se og ta vare på småbarnas kompetanse samtidig som man er klar over at barn i denne aldersgruppen også har behov for å utvikle ferdigheter og tilegne seg ulike former for kunnskap. I en tid hvor barns kompetanse lovprises kan det være vanskelig å peke på at barnet også har behov for ny kunnskap og stadig har behov for utvikling. Å legge til rette for at små barn har muligheter til å tilegne seg ny kunnskap bør skje på en respektfull måte, hvor barnet ses som subjekt og hvor den voksne anerkjenner at barnet har en egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger (Schibbye, 2009).

### 6.3 VANDRING, DEN KROPPSLIGE LEKENS SKYGGESIDE?

Temaene som omhandler barnas vandring og den kroppslige leken og «toddlerkulturen» har fått stor plass i analysedelen. Jeg har flere observasjoner som viser både vandring og kroppslig lek. Jeg ser på den kroppslige leken og «toddlerkulturen» som en berikelse av de yngste barnas hverdag i barnehagen, men stiller spørsmål om ikke vandringen kan ses på som et biprodukt av at det i det fysiske miljøet er gitt så stor plass til kroppslig utfoldelse og lek. Både Olofsson (1993a), Os (1994) og Wilhjelm (2012) peker som tidligere nevnt på at dersom barnas lek skal få utvikle seg er det behov for avskjerminger i det fysiske miljøet. Tilretteleggelsen for kroppslig lek er derimot mer avhengig av mye plass og åpne gulvflater. Jeg opplever at fokuset på den kroppslige leken i det fysiske miljøet har gitt lite plass til andre former for aktiviteter og mer konsentrert lek. Til tross for at jeg så mye kroppslig lek, var den ikke tilstede hele tiden. Selv mener jeg det er flott at det gis plass til småbarnas kroppslige side og at de har mulighet til å skape sin egen jevnaldringskultur, men mener i likhet med Løkken (2010) at det må finnes en balansegang uten at den kroppslige leken tar all plass. I de tradisjonelle avdelingsbarnehagene jeg har vært i fungerer de ulike rommene som naturlige avskjerminger for barnas lek. *Funksjons og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo* (Oslo kommune, 2007) legger vekt på at store fellesarealer skal erstatte delvis faste rom for ulike aldersgrupper i de nye barnehagene. Buvik et al. (2003) presiserer at det fysiske miljøet må gi rom for avgrensinger og foranderlighet, og at det må være plass til gjemmesteder og muligheter for mer stillesittende aktiviteter, samtidig som at det er plass til grovmotorisk aktivitet. I observasjonsbarnehagen var det store fellesarealer, men lite avskjerming som kunne skape et skille mellom ulike aktiviteter.

## 6.4 METODISKE REFLEKSJONER

I dette masterprosjektet har jeg valgt å bruke etnografi som metode, grunnet masteroppgavens omfang har innhenting av forskningsdata vært gjort i en begrenset tidsperiode og prosjektet mitt kan derfor kalles mikroetnografisk. Etnografi som metode ga meg som tidligere nevnt mulighet til å gå relativt åpent ut i feltet og på den måten har jeg kunne latt meg inspirere av forskningsfeltet. På en måte kan jeg si at barna har vist meg veien, da jeg har valgt å følge veiviserbarn. På den andre siden er det jeg som har valgt tema og fokus for prosjektet og det er jeg som har skrevet sluttproduktet. Under observasjon vil det også alltid foregå mer eller mindre ubevisste utvelgelser av hva forskeren velger å skrive ned. Mine opplevelser og erfaringer vil også være med på å påvirke forskersynet (Postholm, 2010).

Etiske overveielser har vært en viktig del av prosjektet fra begynnelse til slutt. Observasjon har i følge Bae (2005) vært kritisert for å se barnet som objekt, og at dette har bidratt en reduksjonistisk og objektiverende forståelse av barnet. Bae (2005) ser allikevel på observasjon som en nødvendighet for å kunne få kunnskap om barn i dagligdagse prosesser og at det kan bidra til å gi innblikk i barnehagebarns subjektivitet og relasjonelle kompetanse. Det blir allikevel viktig at man blant annet stiller seg kritisk til hvordan studien er gjennomført og hvordan resultatene fremstilles (Bae, 2005). Ved hjelp av etnografi som metode opplever jeg at jeg har kunnet beskrive en del av små barns hverdagsliv i barnehagen, hvor jeg har fulgt barnet som subjekt, deres bruk av det fysiske miljø og ikke redusert barnet til objekt eller statiske størrelser.

## 6.5 ET TILBAKEBLIKK

I denne studien har jeg ønsket å fordype meg i hvordan de yngste barna i en barnehage tar i bruk barnehagens fysiske miljø. Med det fysiske miljøet mener jeg de rommene og det materialet som tilbys barna. Jeg har valgt å benytte meg av en mikroetnografisk metode og har gått åpent ut for å se hvordan barna tar i bruk det fysiske miljøet under frileksperioden. Utgangspunktet for oppgaven har vært å se på hvordan de yngste barna tar i bruk det fysiske miljøet i en barnehage. Jeg har sett hvordan barna tar i bruk rommene og materiellet og hvilke aktiviteter som oppstår i møte med det fysiske miljøet.

Det fysiske miljøet kan på ingen måter ses på som et nøytralt bakteppe for de aktivitetene som oppstår under barnas frileksperiode, rommets utforming, det materiellet som tilbys barna og måten materiellet organiseres på vil ha stor innvirkning på hvilke aktiviteter barna går inn i. I analysedelen har jeg tematisert observasjonsdataene mine inn i seks ulike tema, som blant annet tar for seg barnas bruk av rom og materiell, strukturering av det fysiske miljøet og hvordan faktorer i det fysiske miljøet har innvirkning på barnas aktiviteter.

I oppgaven har jeg valgt å trekke frem begrepet diskurs og skriver hvordan diskurser knyttet til synet på barn har vært med på å forme organiseringen av det fysiske miljøet i den norske barnehagen. Avslutningsvis ser jeg hvilke diskurser knyttet til synet på barn som er synlige i det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen og hvilke syn som har fått en mindre fremtredende plass. Jeg gjør også noen refleksjoner rundt de voksnes rolle og stiller spørsmål om organiseringen av det fysiske miljøet i observasjonsbarnehagen kan føre til en mindre aktiv voksenrolle.

## 6.6 AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært et utrolig spennende prosjekt, hvor jeg har hatt mulighet til å fordype meg i et av de områdene innenfor barnehagefeltet som jeg ser på som interessant og spennende. Som tidligere nevnt har det oppstått en institusjonalisering av barn og barndommen, store deler av den daglige omsorgen foregår utenfor hjemmet og barn kan oppholde seg over 40 timer i uken i barnehagen. Det blir derfor viktig å skape gode barnehager, slik at barn får mulighet til et å ha et godt liv den tiden de tilbringer i barnehagen, dette stiller krav til det fysiske miljøet.

Forskningsoversikten som er utarbeidet av Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012) viser at det er gjort lite forskning knyttet til de yngste barna i barnehagen og det fysiske miljøet. Jeg mener det trengs mer kunnskap og forskning innenfor dette feltet. Både forskning knyttet til det fysiske miljøet og til barnehagens nye organiseringsformer. I løpet av prosjektet er det noen temaer jeg oppfatter som interessante og aktuelle i forhold til videre forskning. De yngste barnas bruk av lekemateriell, hva som tilbys og hvordan det plasseres er et tema. Både Pramling (1995) og Thorbergesen (2007, 2012) legger vekt på utforskende materiell som ikke

nødvendigvis ligner tradisjonelt leketøy. Gjennom arbeid og praksis i forskjellige barnehager har jeg ikke møtt den type lekemateriell som beskrives i denne litteraturen og jeg opplever det som et sprik mellom litteraturen og praksisfeltet.

Et annet aktuelt tema er størrelsen på barnegruppen, tall fra IRIS rapporten *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet* (2011) viser at størrelsen på barnegruppen har økt opp gjennom årene. I perioden 2005- 2010 var det gjennomsnittlig 13,9 barn i barnegrupper med barn inntil 3 år (Vassenden et al., 2011). Hvilken betydning vil dette ha for barns hverdagsliv i barnehagen, deres mulighet til å danne relasjoner med andre barn og voksne. En større barnegruppe vil også få betydning for det fysiske miljøet, og barna vil antagelig ha et større areal å forholde seg til.

Et av mine hovedtemaer i denne oppgaven har vært barnas vandring i observasjonsbarnehagen, og jeg har forsøkt å finne forklaringer i det fysiske miljøet for barnas til tider manglende engasjement til å gå inn i aktiviteter med et mer langvarig fokus. Selv opplever jeg at de yngste barna har kompetanse til å gå inn i mer langvarig aktivitet, noe som også støttes av Os (1994) og Eide (2008), men at det på mange måter ikke forventes at småbarna holder på med en aktivitet over lengere tid. Thorbergsen (2012) skriver blant annet fra egen undersøkelse at småbarna ikke lenge var opptatt av samspillet med gjenstander eller andre barn, men at det også kunne forekomme mer langvarige sekvenser til tross for barnas alder. Dette kan ses som et tegn på at voksne ikke forventer mer langvarige aktiviteter hos de yngste. Det vil derfor være interessant å se nærmere på hvordan små barn går inn i ulike aktiviteter og hvor lenge de er aktive med en aktivitet. Samt se på ulike faktorer som kan ha innvirkning på barnas aktivitet, som for eksempel det fysiske miljøet og de voksnes rolle.

## LITTERATURLISTE:

Abbot, L. & Langston, A. (2005) Ethical research with very young children. I A. Farrell (Red.) *Ethical research with children* (s. 37 – 49). Maidenhead: Open University Press

Amundsen, H. M., Blakstad, S. H., Krogstad, A., Knudsen, W., Manum, B., Sve, L. & Wågø. S. (2007) *Barn og rom. Refleksjoner over barns opplevelse av rom*. (Rapportnr. SBF BY A07004) Hentet fra:

<http://www.dmmh.no/neted/upload/attachment/site/group1/BarnogRom.pdf>

Bae, B. (2005) Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn*, 23(4), 9 – 24

Bae, B. (2009) Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter, *Første steg*, (1), 12-16

Backe-Hansen, E. (2012) «Barn» (Sist oppdatert: 10. mai 2012). De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra:

<http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>

Balke, E. (1982) *Barnehagen – innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Oslo: Cappelen

Barth, F. (1994) *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Det blå biblioteket

Becher, A. A. & Evenstad, R. (2012) Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93 – 115). Bergen: Fagbokforlaget

Bjørnestad, E., Samuelsson, I. P., Bae, B., Guldbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. & Os, E. (2012) *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*.

Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Forskningsoversikt\\_HIOA.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Forskningsoversikt_HIOA.pdf)

Bondevik, H. & Bostad, I. (2006) *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe

Bruun, U.-B. (1977) *Førskolealderens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Buvik, K., Høyland, K., Kvande, W., Noach, S., Tingstad, V., Presterud, A.-M. & Kvamstad, V. (2003) *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektivet*. Trondheim: SINTEF, NTNU. Hentet fra:

[http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1207/1/1207\\_1.pdf](http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1207/1/1207_1.pdf)

Dahl, B. & Evenstad, R (2012) Ariktektur og pedagogikk. Fokus på sammenhenger mellom barnehagebyggets organisering og pedagogiskvirksomhet. I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 171 – 193). Bergen: Fagbokforlaget

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002) *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget

de Jong, M. (2005) Rummets magt og magten over rummet. I K. Larsen. (Red.) *Arkitektur, krop og læring* (s, 89 – 117). København: Hans Reitzels Forlag

Eide, B. J. & Winger, N. (2000) *Kompetente barn og kvalifiserte pedagoger*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Eide, B. J. (2008) Dagsrytme: hva gjør småbarn innenfor barnehagehverdagens tidsrammer. I B. J. Eide & N. Winger (Red.) *Glimt fra små barns hverdagsliv i barnehagen*. 2. delrapport fra prosjektet: *Barns omsorgskarriere: barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års alder* (s. 49 – 75) (HIO-Rapport nr. 18/2008). Oslo: Høgskolen i Oslo

Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning B. A. & Winger, N. (2010) Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31-46

Eidsvåg, V. (2012) *Barnerom. Hvordan bruker noen av de yngste barna fysiske rom i barnehagen* (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus

- Ellegaard, T. (2004) Self-Governance and Incompetence: Teachers' Construction of «the Competent Child». I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s, 177 – 197). Fredriksberg: Roskilde University Press
- Engesæter (2008) *Det kommer noen krypende. Rom for små barn* (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo
- Fjelland, R. (1999) *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Foucault, M (1999) *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus Forlag
- Frønes, I. (2011) *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2006) *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Greve, A. (2007) *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktoravhandling) Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanningen
- Greve, A. (2009) *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Greve, A. (2010) Utviklingstrekk ved den norske barnehagen. I Ø. Kvello (Red.) *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 66 – 82). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2001) Ethnographic Research in Educational Settings (188-204). I P. A., Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.) *Handbook of Ethnography* (s. 188 – 204). London: SAGE Publications
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003) *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal

Gulløv, E & Højlund, S (2005) Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitusjoner. I L. Larsen (Red.) *Arkitektur, krop og læring* (s. 21 – 43). København: Hans Reitzels Forlag

Hammersley, M. & Atkinson P. (1998) *Feltmetodikk*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Høyland, K. & Hansen, G. K. (2012) De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 23 – 47). Bergen: Fagbokforlaget

Hastrup, K. & Ovesen, J. (1980) *Etnografisk grundbok: metoder, resultater og teorier*. København: Gyldendal

Howes, C. (2011) A model for studying socialization in early childhood education and care settings. I M. Kernan & E. Singer (Red.) *Peer relationships in early childhood education and care* (s. 15 – 27). London: Routledge

Hummelvoll, J. K., Andvig, E. & Lyberg, A. (2010) *Etiske overveielser i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999) *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal

James, A. (2011) To Be (come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *ANNALS; AAPSS*, 633(1), 167-179

Johannesen, N. & Sandvik, N. (2010) *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Johansson, E. (2002) *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum

Johansson, E. (2004) Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of early childhood*, 36(2), 9-26



- Johansson, E. (2011a) Introduction: Giving words to children's voices in research. I E. Johansson & E. J. White. (Red.) *Educational research with our youngest: Voices of Infants and Toddlers* (s. 1 – 15). Dordrecht: Springer
- Johansson, E. (2011b) Investigating Morality in Toddler's Life-worlds. I E. Johansson, & E. J. White (Red.) *Educational research with our youngest: Voices of Infants and Toddlers* (s. 39 – 63). Dordrecht: Springer
- Kampmann, J. (2003) Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning (167-178). I E. Gulløv & S. Højlund (2003) *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i entografisk børneforskning* (s, 167 – 178). København: Gyldendal
- Kampmann, J. (2004) Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 127 – 153). Fredriksberg: Roskilde University Press
- Kjørholt, A. T. (2004) "The competent child and the right to be oneself". Discourses on children as fellow citizens in day-care centers. I A. T. Kjørholt, *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on Children as Social Participants in Society* (s. 185 – 225) (Doktoravhandling). Trondheim: Department of Education/Norwegian Centre for Child Research
- Kjørholt, A. T & M. Seland (2012) Kindergarten as a Bazaar. Freedom of Choice and New Forms of Regulation. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market* (s. 168 – 186). Basinstoke: Palgrave Macmillian
- Kjørup, S. (1997) *Forskning og samfund. En grundbog i videnskabsteori*. København: Gyldendal Undervisning
- Kolle, T. (2011) Danning er det «nye» ordet – men hva åpner det for? *Barnehagefolk*, 27(1), 44-50

- Korsvold, T. (2008) *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget
- Krogstad, A. (2012) Barns topologi (77-92). I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 77 – 92). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Løkken, G. (1996) *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Løkken, G. (2007) Toddleren som kroppsubjekt. I M. Røthle (Red.) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 24 – 36). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Løkken, G. (2010) *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum
- NOU 2010:8 (2010) *Med forskertrang og lekelyst*. Hentet fra :  
<http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2012:1 (2012) *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra:  
<http://www.regjeringen.no/pages/36790766/PDFS/NOU201220120001000DDDPDFS.pdf>
- Olofsson, B. K. (1993a) *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HLS Förlag
- Olofsson, B. K. (1993b) *Lek for livet. Observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia
- Os, E. (1994) *Samspill mellom barn i alderen 0-3 år. Del 1: Utvikling og muligheter*. Oslo: Barnevernsakademiet

Os, E. (2007) Om noen valg når forskningen omfatter de minste. I N. Winger (Red.) *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. 1. delrapport fra prosjektet: *Barns omsorgskarrierer. Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3-års alder* (s. 80 – 103) (HIO-Rapport nr. 19/2007) Oslo: Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning

Os, E. (under utgivelse) Skal, skal ikke... Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i småbarns lek. *Nordisk Barnehageforskning*. Oslo

Oslo kommune (2007) Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Oslo, utkast mars. Oslo kommune.

Otterstad, A. M. (2005) Different reading of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 23(3), 27 – 50.

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Pramling, I. (1995) *Barnehage for de yngste: en forskningsoversikt*. Oslo: Pedagogisk Forum

Rantalaiho, M. (2012) «Flexible Flexibility»: Norwegian Politics of Daycare. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.) *The Modern Child and the Flexible Labour Market* (s. 71 – 90). Basinstoke: Palgrave Macmillian

Rhedding-Jones, J. (2005) *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget

Robson, C. (2002) *Real world research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Research*, Oxford: Blackwell Publishing

Rye, H. (2009) *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Röthle, M. (2001) Rom for lærende småbarn. *Barnehagefolk*, 17(3), 42 – 53

Röthle, M. (2005) Møtet med de lekende barna. I M. Röthle (Red.) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 110 – 128). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Sandvik, N. (1994) *Til å begynne med: en personlig beretning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum

Sandvik, N. (2000) *Når munterhet rommer livets alvor: fenomenet munterhet blant 1-3 åringene i barnehage* (Hovedfagsoppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo

Sandvik, N. (2006) *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Schibbye, A.- L. L. (2009) *Relasjoner – Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget

Seland, M. (2009) *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling) Trondheim: NTNU

Seland, M (2012) Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 115 – 129). Bergen: Fagbokforlaget

Shohet, C. & Klein P. S (2010) Effects of variations in toy presentation on social behaviour of infants and toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 180(6), 823-834

Sommer, D. (2003) Børnesyn i utviklingspsykologien. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100. Hentet fra:

<http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/sommerx.pdf>

SSB (2012a) *Barnehager, barn og ansatte, etter fylke. 2011*. Hentet fra:

<http://www.ssb.no/a/kortnavn/barnehager/tab-2012-06-15-01.html>

SSB (2012b) *Andel barn i barnehage i ulike aldersgrupper, 2011*. Hentet fra:

<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Telhaug, A. O. (2010) Norsk barnehage i et historisk perspektiv. I Ø. Kvello (Red.) *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 37 – 65). Oslo: Gyldendal Akademisk

Thorbergesen, E. (2007) *Barnehagens rom – Nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk Forum

Thorbergesen, E. (2012) Lekemateriell og barns lek. I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 231 – 249). Bergen: Fagbokforlaget

Thuen, H. (2008) *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag

Uprichard, E. (2008) Children as “Beings and Becomings” Children, childhood and Temporality. *Children and Society*, 22(4), 303-313

Vassenden, A., Thygesen J., Bayer, S.B., Alvestad M. & Abrahamsen, G. (2011) *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet* (IRIS rapport 2011/029). Hentet fra:

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/IRIS\\_rapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/IRIS_rapport.pdf)

Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske

White, E. J. (2011) Summary: Lessons Learnt and Future Provocations. I E. Johansson & E. J. White (Red.) *Educational research with our youngest: Voices of Infants and Toddlers* (s. 185 – 203). Dordrecht: Springer

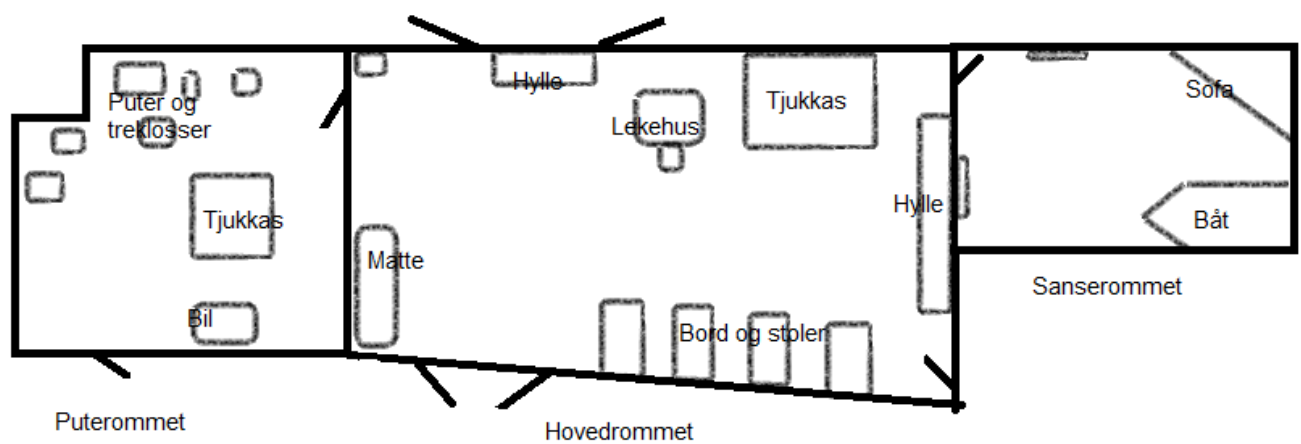
Wilhjelm, H. (2010) Barnehagens hus – om bygg og arkitektur. I Ø. Kvello (Red.) *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 136 – 156). Oslo: Gyldendal Akademisk

Woodhead, M. & Faulkner, D. (2008) Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I P. Christensen & A. James (Red.) *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 10 – 40). New York: Routledge

Ødegaard, E. E. (2011) Materiell og leketøy til begjær og besvær. *Barnehagefolk*, 27(1), 72-79

# VEDLEGG

## VEDLEGG 1: SKISSE



Notat: Skissen er ikke en nøyaktig kopi av det fysiske miljøet og noen elementer er fjernet for å sikre barnehagens anonymitet.

## VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL FORELDRE/FORESATTE

### **Søknad om å gjøre feltarbeid og observasjon på småbarnsavdeling**

Jeg heter Elise Torsnes og er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er utdannet førskolelærer og har for tiden en liten stilling på en småbarnsavdeling. Jeg er i startfasen på min masteroppgave og ønsker tillatelse til å observere i deres barnehage. Jeg har lenge vært interessert i barnehagens fysiske miljø og de yngste barna i barnehagen, og ønsker derfor å forske på småbarns samhandling med det fysiske miljøet i barnehagen. Overordnet problemstilling for prosjektet er: ”Hvordan tar de yngste barna i bruk barnehagens fysiske miljø?”.

Bakgrunnen for at jeg ønsker å skrive om barnehagens fysiske miljø er fordi jeg mener det er en viktig del av barnehagehverdagen. Jeg ser på det fysiske miljøet som en rammefaktor for store deler av barnehagens virksomhet. Det fysiske miljøet kan fremme trivsel eller mistrivsel, det legger føringer på hvilke muligheter småbarna har for å kunne medvirke på sin egen hverdag og det legger rammer for hvilke aktiviteter og opplevelser små barna får i form av blant annet lek, læring og ulike former for relasjoner. Jeg ønsker først og fremst å benytte meg av skriftlig observasjon i barnas frileksperioder innendørs. Fokus for observasjonene vil være barnegruppens bruk av det fysiske miljøet, knyttet til lek og barnas egeninitierte aktiviteter, ikke på enkeltbarns prestasjoner og kompetanse. Jeg har satt av 2-3 uker for å gjennomføre observasjonene og ønsker å være på avdelingen ca. 3 dager i uken, 2-3 timer.

Observasjonene knyttes til barnet via kode som oppbevares i barnehagen. Datamaterialet oppbevares konfidensielt og anonymiseres ved prosjektslutt 30.8.2013. Det vil ikke være mulig for noen å gjenkjenne enkeltbarn i den ferdige oppgaven. Både jeg og min veileder har taushetsplikt. Deltagelse i prosjektet er frivillig, og man kan når som helst velge å trekke seg fra prosjektet, uten at det behøves å gi noen begrunnelse for dette.

Ved spørsmål kan min veileder kontaktes:

Nina Winger, Høgskolen i Oslo og Akershus,

Pilestedet 52,



Tlf. 41443398

Eller kontakte meg på tlf. 95140084

Vennlig hilsen Elise Torsnes

---

**Svarslipp:**

Jeg tillater herved Elise Torsnes til å gjøre skriftlige observasjoner på avdelingen i .....  
barnehage, hvor mitt/vårt barn .....går, i forbindelse med hennes  
masterprosjekt.

---

Underskrift foreldre/foresatte

## VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING PERSONALE

### **Søknad om å gjøre feltarbeid og observasjon på småbarnsavdeling**

Jeg heter Elise Torsnes og er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg er utdannet førskolelærer og har for tiden en liten stilling på en småbarnsavdeling. Jeg er i startfasen på min masteroppgave og ønsker tillatelse til å observere i deres barnehage. Jeg har lenge vært interessert i barnehagens fysiske miljø og de yngste barna i barnehagen, og ønsker derfor å forske på småbarns samhandling med det fysiske miljøet i barnehagen. Overordnet problemstilling for prosjektet er: ”Hvordan tar de yngste barna i bruk barnehagens fysiske miljø?”.

Bakgrunnen for at jeg ønsker å skrive om barnehagens fysiske miljø er fordi jeg mener det er en viktig del av barnehagehverdagen. Jeg ser på det fysiske miljøet som en rammefaktor for store deler av barnehagens virksomhet. Det fysiske miljøet kan fremme trivsel eller mistrivsel, det legger føringer på hvilke muligheter småbarna har for å kunne medvirke på sin egen hverdag og det legger rammer for hvilke aktiviteter og opplevelser små barna får i form av blant annet lek, læring og ulike former for relasjoner. Jeg ønsker først og fremst å benytte meg av skriftlig observasjon, samt føre loggbok. Under observasjonene vil fokus være på barnegruppens bruk av det fysiske miljøet, ikke på enkeltbarns prestasjoner og kompetanse. Observasjonene vil jeg gjennomføre innendørs i barnas frileksperioder, da det er i denne perioden barna står fritt til å bruke det fysiske miljøet. Jeg vil gjerne observere i et tidsrom på 2-3 uker, tre dager i uken hvor jeg bruker 2-3 timer på avdelingen.

Observasjonene knyttes til barnet via kode som oppbevares i barnehagen. Datamaterialet oppbevares konfidensielt og anonymiseres ved prosjektslutt 30.8.2013. Det vil ikke være mulig for noen å gjenkjenne enkeltbarn i den ferdige oppgaven. Både jeg og min veileder har taushetsplikt. Deltagelse i prosjektet er frivillig, og man kan når som helst velge å trekke seg fra prosjektet, uten at det behøves å gi noen begrunnelse for dette.

Ved spørsmål kan min veileder kontaktes:

Nina Winger, Høgskolen i Oslo og Akershus,

Pilestedet 52,

Tlf. 41443398

Eller kontakte meg på tlf. 95140084

Vennelig hilsen Elise Torsnes

-----

**Svarslipp:**

Jeg tillater herved Elise Torsnes å gjøre observasjoner på avdelingen jeg jobber i .....  
barnehage og gir tillatelse til at situasjoner jeg er involvert i kan bli presentert i hennes masteroppgave.

.....

Underskrift

# VEDLEGG 4: KVITTERING NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Nina Winger  
Institutt for førskolelærerutdanning  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 17.10.2012

Vår ref:31821 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31821	<i>Rom for de yngste</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Winger</i>
Student	<i>Elise Torsnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

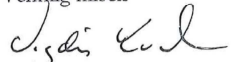
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Inga Brautaset

Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Elise Torsnes, Grønlandsleiret 6, H0401, 0190 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uil.no