

Barnerom

Hvordan bruker noen av de yngste barna fysiske rom i barnehagen?

Vigdis Eidsvåg

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

April 2012

Forord

Jeg kan sette punktum for to hektiske år, år som har vært spennende og utfordrende. Hva vil det si å ta en master i barnehagepedagogikk? Jeg er privilegert fordi jeg har kunnet bruke to år på å fordype meg i barnehagens mangfoldige og spennende verden. Jeg har gått inn i det vitenskapelige, blitt kjent med filosofer som har satt sitt preg på ulike fagfelt. Jeg har også fått møte meg selv i ”døren”, jeg som har ansett meg selv som et forholdsvis fordomsfritt menneske har sett at mine uttalelser og handlinger har vært preget av min forforståelse og noen ganger har disse forforståelsene framstått som sannheter for meg. Mine teorikunnskaper har økt betraktelig de siste to årene, jeg ser frem til å kunne benytte den økte kunnskapen på en ydmyk måte i mitt videre virke i praksisfeltet. Barnehagepedagogikken er mer enn teori, den er i høyeste grad også praksis. Jeg har lang praksis bak meg dermed har det vært spennende å kunne sette seg inn i ny teori og samtidig få muligheten til å forske på om teoriene kan være overførbare til praksis.

Takk til Høgskolen i Oslo som har master i barnehagepedagogikk i sitt studietilbud, takk til dere som i ulike former representerte ulike fagfelt og vitenskapelige posisjoneringer som utfordret, provoserte og gledet meg. Spesielt takk til min hovedveileder Nina Winger, imponerende at du klarte å veilede meg med alle mine avstikkere, du dro meg inn igjen, TAKK!

Marcela Bustos, takk for at du orket å lese gjennom oppgaven min, stille kritiske gode spørsmål og for all del påpeke viktigheten av at den akademiske formen ikke er diskuterbar, den er noe vi bare må forholde oss til.

Mehri, Anne og Linda, vi utgjorde en fin gruppe som hadde mange flotte diskusjoner og refleksjoner. Spesiell takk til dere alle tre og takk til resten av mine medstudenter.

Takk til barnehagen der jeg utførte mitt feltarbeid, uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre min undersøkelse.

Tilslutt, takk Øyvind, dette hadde jeg ikke fullført til tiden uten deg, du har stoppet meg de gangene jeg ville slutte og ikke minst du har lest og strammet opp min tekst der jeg selv kunne tenkt meg å ”sveve” av sted.

Sammendrag

Dette er en master oppgave i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo, Norge. Jeg har valgt å kalle den Barnerom, basert på temaet for oppgaven som er: *Hvordan bruker de yngste barna det fysiske rom i barnehagen?*

Temaet har brakt meg inn på tre hovedområder: De yngste barna (barn under to år), rom og barnehagen, både politisk og som institusjon.

I Norge har vi i dag lovfestet rett til barnehageplass fra barna er ett år, det innebærer at det er mange ett - åringer som er i barnehagen. De siste årene har det vært en formidabel utbygning av barnehager for å imøtekomme politiske føringer om full barnehagedekning. Jeg var med og åpnet en ny barnehage som var bygget etter soneprinsippet. Dette innebar at barnehagen ikke hadde faste oppholdsplasser til grupper med barn, men mange såkalte verkstedsrom og ellers store åpne fellesrom. Disse faktorene gjorde meg interessert i å se nærmere på hvordan de yngste barna brukte rommene i barnehagen.

Jeg har gjort en mikroetnografisk forskning i en utvalgt barnehage, en barnehage bygget etter baseprinsippet. Det betyr at den har fellestrekk med den tradisjonelle avdelingsbarnehagen, den har oppholdsrom for grupper med barn og ansatte, ved siden av å ha ulike verkstedsrom. Jeg var i barnehagen og utførte mitt feltarbeid i en tidsavgrenset periode. Feltarbeidet ble utført ved at jeg observerte barnas aktiviteter i ulike rom ved bruk av et videokamera. Det har vært viktig med etiske refleksjoner under hele undersøkelsen

For å kunne forstå forutsetningen for disponeringen av rommene har jeg tatt for meg de politiske føringene som ligger til grunn for hvordan barnehagene skal utformes.

Jeg har gjort mine observasjoner og kunnet knyttet mine funn til relevante teorier. Det er først og fremst Goffmann (1967) sin institusjonsteori og Foucault (1994) sine beskrivelser av makt som er lett gjenkjennelige når jeg sammenligner mitt materiale både på mer overordnet nivå (hvordan vi planlegger og driver barnehager i Norge i dag) og med basis i direkte funn gjennom den forskningen jeg har foretatt (hva de ulike rommene signaliserer, hvilke utsagn de har, hvordan barna bruker rommene, hvordan barna finner egne steder i rommene som betyr noe for dem).

Summary

This is a master thesis in Early Childhood Education from the University of Oslo, Norway. I have chosen to call the thesis the Childroom, because that name can I relate to the theme of the thesis: How do the youngest children use the physical room in kindergarten?

The topic has brought me into three main areas: the youngest children (children under two years), room and kindergarten, both politically and as an institution.

In Norway, children has a right by law to attend kindergarten from the age of one year therefore there are many one - years olds in kindergarten. In recent years there has been a tremendous development of the kindergarten to meet the policy guidelines to fill the capacity. I started a new kindergarten which was built by zone basis. A zone based kindergarten has no fixed residence places for groups of children, but many so- called work shop room and other large open common areas. These factors made me interested in how the youngest children used the rooms.

I have done a microethnography research in one specific kindergarten. The kindergarten is built on bases instead of the more traditional separate rooms though it has similarities. The kindergarten has rooms for children and the employees, plus rooms for different activities I was in the kindergarten for a certain period to do my fieldwork and I was observing the children`s activities in the different rooms by using a video camera. Ethical reflections have been important during the whole investigation.

To understand the way the kindergarten dispose the rooms I`ve been using the political documents and its way to describe a kindergartens way to be built.

I have done my observations and found theories that are relevant. First of all Goffman (1967) and his institutional theory and Foucault`s (1994) description about power. Those descriptions are easy to find when I compare my material both at a higher level (how we plan and run Kindergartens in Norway) and with what I found in my observations (the signals of the different rooms, and how the children use the rooms and find their own places in the rooms).

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	3
Summary	4
Innhold	5
1. Innledning.....	9
1.1 Mine erfaringer	9
1.2 Politiske beslutninger	12
1.3 Mitt tema og tidligere forskning.....	17
1.4 Teoretisk posisjonering	18
1.5 Avgrensning.....	19
1.6 Oppgavens oppbygning	19
2. Teori	21
2.1 Sosialkonstruksjonisme	21
2.2 Institusjonsteori	25
2.3 Makt.....	26
2.4 Diskurs.....	28
2.5 Oppsummering	30

3. På vei mot en institusjonalisert barndom?	31
3.1 Hvorfor bruker jeg begrepet ”de yngste barna”?	31
3.2 Barndom	33
3.3 Institusjonalisering	34
3.4 Barnehagehistorien i Norge	36
3.5 Oppsummering	38
4. Rom	39
4.1 ”Det nye barnehagebygget”	39
4.2 Fra avdeling til baser	42
4.3 Barnlig topologi	45
4.4 Symbolsk betydning på institusjonelle rom	45
4.5 Rommets pedagogiske utsagn	46
4.6 Handlingsregulerende rom	47
4.7 Rom og kropp	48
4.8 Affordance	50
4.9 Rommets makt	50
4.10 Oppsummering	52

5. Metodologi	53
5.1 Etnografisk forskning	53
5.2 Observasjon	54
5.3 Observatørrolle	55
5.4 Bruk av videokamera i observasjon	58
5.5 Valg av kamera	59
5.6 Etikk	60
6 Presentasjon av barnehagen og datainnsamlingen	64
6.1 Valg av barnehage	64
6.2 Mitt første møte med barnehagen	64
6.3 Datainnsamlingen	65
6.4 Utvalg	66
7 Transkribering og analyse	69
7.1 Transkribering	69
7.2 Analysestrategier	71
7.3 Validitet	75
8. Beskrivelse og analyse av baseområdet	77
8.1 Inngangsparti/våtgarderobe	77

8.2	Tørrgarderobe	78
8.3	Rom i rommet	79
8.4	Kjøkkenet.....	80
8.5	Baserommene	80
8.6	Forskningsrom/sanserom.....	81
8.7	Formingsrom	81
8.8	Plassering, bruk, teoretisk forankring.....	82
9.	De yngste barnas bruk av det fysiske rom	84
9.1	Presentasjon av observasjonene	84
9.2	Baserom – med vindusvegg ut mot kjøkken og gang	84
9.3	De yngste barna sin bruk av definerte rom	88
9.4	Oppsummering og klargjøring av mine funn	91
10	Avsluttende refleksjoner	97
	Litteraturliste:.....	101
	Vedlegg	110
	Vedlegg nr. 1	111
	Vedlegg nr. 2.....	112
	Vedlegg nr. 3.....	113

1. Innledning

Temaet for denne oppgaven er *de yngste barna sin bruk av det fysiske rom*. Temaet fanget min interesse for flere år siden, noe som har medvirket til at det var enkelt for meg å velge dette som utgangspunkt for min masteroppgave. Barn og rom har også fått økende fokus i ulike medier og flere enn meg har tatt interesse for dette området. Blant annet kan jeg nevne at det i februar 2012 kom ut en bok (Moser m.fl., 2012) som har flere artikler vedrørende barn og rom. Selv om ingen av artiklene har direkte fokus på de yngste barna i barnehagen, er det kanskje den blant alle artikler og bøker jeg har lest, som har vært nærmest mitt fokus. Temaet er, etter min oppfatning, forholdsvis vidt, men ved å velge etnografisk metodologi har jeg kunnet ta for meg avgrensede problemstillinger som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Oppgaven har innledningsvis en form som er mer beskrivende og personlig enn akademisk. Formen er et resultat av et bevisst valg. Min erfaring er viktig og har skapt grunnlaget for en autoetnografisk skrivemåte. ”Autoetnografien har også en tendens til å understøtte en individualistisk tradisjon, hvor det er ”min erfaring der tæller” ” (Gergen, 2009, s102). Formålet med å starte autoetnografisk, er et ønske om å etablere en mer livlig og beskrivende form enn jeg ville fått ved å velge en annen inngang.

1.1 Mine erfaringer

Året er 2003, det er vinter, jeg flytter fra Vestlandet til Østlandet. Jeg holder på med innspillingen av min første CD som skal lanseres i mars samme år. Arbeidet med musikken har jeg kombinert med arbeidet som styrer i en kommunal barnehage i Stavanger. Nå er tanken at jeg skal fortsette å skrive tekster som det skal settes melodier til, barnehage får være barnehage for en stund. Dette varer ikke lenge. Behovet for å komme i gang med noe fagrelatert meldte seg raskt. Kombinasjonen av nytt sted og begrenset nettverk, sammen med en annonse fra en musikkbarnehage i Oslo som søkte en styrer satte meg på andre tanker. Optimal kombinasjon – både musikk og barn samtidig. De som søkte etter styrer hadde samme oppfatning. Jobben ble min. To år senere skulle min arbeidsgiver etablere virksomhet i min bostedskommune. Muligheten til å være med på å bygge noe opp fra bunnen fristet, jeg etablerte en dialog med arbeidsgiver, en dialog som endte i nye utfordringer, etablering av en tradisjonell, men moderne barnehage. Når jeg bruker begrepet tradisjonell har jeg lyst å

påpeke at min bruk her handler om at det ikke er musikk-, idretts-, natur-, eller annen type temabarnehage. Grunnen til at jeg vil påpeke dette er at når vi i dagens barnehagedebatt snakker om tradisjonell barnehage, er det ofte organisasjonsmodellen hvor det er delt i 1 - 3 års avdeling med 9 barn og 3 - 5 års avdeling med 18 barn. Dette kan lett tenkes å være den typiske avdelingsbarnehage som har vært identisk i mange år.

Før vi kom så langt måtte vi gjennom to år i en gammel skolebygning som midlertidig ble godkjent som adresse for 140 flotte unger. Da tiden for innvielse av ny, moderne barnehage var nært forestående opplevde vi at ikke bare ansatte, foreldre og barn var interessert, også pressen viet oss oppmerksomhet. Følgende sto å lese i et intervju i TV2 Nettavisen:

”Dette er ingen luksusbarnehage, bare en svært bra barnehage. Vi har tenkt annerledes og tatt barna med på råd når vi skulle planlegge hvordan den skulle bli,” sa en representant fra ledelsen i selskapet som eide barnehagen til TV 2 Nettavisen.

Dette får barna

Det manglet selvsagt ikke på kreativitet når barna fikk slippe til ved tegnebordet. Her er noe av det barnehagebarna får boltre seg med:

- Nye typer materialer og forskjellige typer overflater (varme, kalde, ruglete og glatte)

- Våtrom med oppvarmet rennende vann hvor barna kan være i kontakt med vann

- Veksthus med jord

- Snekkerverksted

- Amfi som kan brukes til teater

- Mange krinkelkroker hvor man kan gjemme seg bort

- Egenutviklede flerbruksmøbler som barna selv kan bestemme hvor skal stå

”Vi synes barna har krav på dette. Departementet har gitt signaler om at de vil ha en ny type barnehage i fremtiden, ikke denne kopien av kopien av kopien. Dette er det første steget på veien til utdanningen av barn og vi har tenkt helt nytt. De nye barnehagene skal gi rom for bevegelse og skal stimulere sanser, samspill og lek. Vi vet at det også for voksne kan være inspirerende å jobbe i fine og spennende omgivelser”, sa representanten fra eierne.

Som vi ser av teksten overfor var min arbeidsgiver sine ambisjoner og lovnader mange. Jeg hadde virkelig tro på dette, rommene skulle gi tilrettelegges for bevegelse og stimulere sansene. Mange vil hevde, med rette, at vi fikk en estetisk vakker barnehage. Ny, fargerik, flotte rom, planlagte utearealer, velutstyrte kjøkken, våtrom for barn. Det var formingsrom med ”bølgeblick” på veggene, her var ”klosserom” med italiensk glassvegg, sanserom med ulike stofftyper og farger på veggene. Taket var blått med lys som en stjernehimmel. I mitt hode skulle nok sanserommet vært litt mer beroligende, dette rommet innbød mer til uro. Store flotte kjøkken, både i første og annen etasje, store garderober både våte og tørre, badebasseng med flotte glasserte fliser. Et stort flott amfi med mange bruksmuligheter. Røde gulv, ulike vegg farger, mye lys, mange vinduer, ulikt materiell, mange toaletter, flotte trapper, store åpne rom foruten de små verkstedsrommene. Men, hvem var den estetisk vakker for? – og hvorfor ble det lagt så stor vekt på estetikken? Nærmere 180 ekvivalenter var det plass til, det vil si eksempelvis kunne vi ha 60 barn fra 1 - 3 år (eller flere) og da 60 barn over tre år. I begynnelsen var det mange barn i aldergruppen 1 - 3 år, dette opplevde jeg som litt utfordrende for min forståelse av hva de yngste barna trengte, fordi jeg hadde med meg tanker om at de yngste barna i barnehagen hadde behov for avgrensede områder og mer tradisjonelle trygge omgivelser.

I januar 2009 var den nye barnehagen ferdig, dette var en såkalt ”moderne” barnehage. Den nye barnehagen var ikke en basebarnehage, men en sonebarnehage. Foreløpig ønsker jeg bare å nevne at en sonebarnehage til forveksling kan minne om en basebarnehage. For meg er det forskjell på disse byggene; en basebarnehage inneholder rom der barnegruppene har tilhørigheten sin mens i en sonebarnehage er det den enkeltes garderobeplass som blir tilhørighetsplassen. Felles for begge typer er at de har verkstedsrom og store fellesrom. Dette finner jeg også støtte i hos Dahl og Evenstad (2012, s. 176), de skriver: ”Norske barnehager kan grovt sett deles inn i tre hovedkategorier, eller typologier: avdelingsbarnehage, basebarnehage og sonebarnehage”. Videre skriver de at ”Mens avdelings – og basebarnehager har klart definerte områder for mindre barnegrupper, har sonebarnehagen bare fellesareal og er derfor planmodellen som skiller seg mest fra avdelingsbarnehagen” (Dahl og Evenstad, 2012, s. 176). Den nye barnehagen inneholdt fellesareal og verkstedsrom, kun i et lite område der det var plass til en gruppe på ti barn under tre år, var det et baserom.

Min interesse for det fysiske rom var allerede til stede, men nå ble min interesse for de yngste barna og deres fysiske miljø, mer etablert. Jeg har valgt å bruke benevnelsen ”de yngste

barna” for barn som er yngre enn 2 år, dette begrunner jeg nærmere i kapittel 3. I disse tidene var det mye fokus i media på de yngste barna i barnehagen. Medias fokus var stort sett rettet mot hvor viktig tilknytningen er for denne aldersgruppen. De voksnes tilnærming til og kunnskap om de yngste barna, er viktig. Mine etablerte sannheter om hvordan de fysiske rommene var for de yngste barna, ga meg en utfordring. Mitt utgangspunkt var at de yngste barna hadde behov for rom som var små og oversiktelige, rom der en kunne være en liten gruppe sammen og skape trygghet. Dermed ble min sannhet utfordret i dette flotte nye bygget. Fordi de yngste barna var i flertall, gav det meg ekstra mye å tenke på. Disse refleksjonene har jeg båret med meg videre og de har vært en medvirkende årsak til at jeg senere valgte å slutte som styrer for heller å fokusere på økt kunnskap innenfor mitt interessefelt; De yngste barna i barnehagen og deres bruk av rom.

Problemstillingen min er: Hvordan bruker de yngste barna det fysiske rom i barnehagen?

Et rom er ikke bare et rom, rom har en funksjon. Hvilken funksjon kan komme tydelig frem i kraft av hva rommet kalles, eller det kan være vanskelig å forstå hvilken funksjon det skal ha fordi navnet er nøytralt eller fordi rommet ikke har navn. Tross betegnelsen er signalet rommet gir når du kommer inn i rommet det som sterkest kan fortelle hvilken funksjon det har. Det jeg har omtalt som kodete rom. Motsatt har vi også rom som ikke er kodete og som følgelig ikke sender spesifikke signaler om funksjon. Uansett signaler og uansett funksjon, rommet har innvirkning også på de yngste barna. Dette er ett av elementene jeg har sett nærmere på og som blir beskrevet i denne oppgaven. Fokuset på rom er en konsekvens av min interesse for de yngste barna. Hvordan blir de styrt av daglige rutiner? Hvordan tar de rommet i bruk? Hvordan påvirkes de av rommets koding? Rommets betydning har kommet tydeligere frem gjennom forskningen. Dette fremkommer av problemstillingen, det er de yngste barna, rommet og barnehagen og barnehageutviklingen i Norge som har hovedrollene i oppgaven.

1.2 Politiske beslutninger

Bakgrunnen for at de yngste barna er i barnehagen i større grad nå, ligger blant annet i at retten til barnehageplass er et faktum. Politiske avgjørelser som har vært avgjørende for dagens trend med å bygge større barnehager startet imidlertid tidligere, allerede i 1958 ble det satt ned en komitè, Lysethkomiteen (1961). Denne komiteen skulle se nærmere på de

fremtidige behovene i forhold til daghjem, barnehager og barneparker. Komiteen kom fram til en fellesbetegnelse, daginstitusjoner, komiteen la vekt på at oppdragelse fremdeles var et familieanliggende og det var sterk politisk skepsis til at institusjonsopphold for barn i førskolealder var bra for barns utvikling (Lysethkomiteen, 1961). I 1968 ble det satt ned et utvalg som på nytt skulle se på fremtidig utbygning og drift av daginstitusjoner.

Daginstitusjonsutvalget kom med NOU 1972: 39 *Førskolen*. Utredningen her var bakgrunnen for den første barnehageloven som kom i 1975. Denne NOU'en kan sies å vise et skifte i barnehagepolitikken, daginstitusjonen skulle ikke lenger slik jeg leser det, være et sosialt tiltak, men et tilbud til alle barn. Daginstitusjonsutvalget gikk inn for å kalle daginstitusjonen for "førskole". Flertallet i utvalget ønsket ikke at daginstitusjonene skulle ses i sammenheng med skolen, Stortinget vedtok dermed begrepet "barnehage". Jeg vil også trekke fram Stortingsmelding nr.8 (1987 - 88), "Barnehager mot år 2000", i denne stortingsmeldingen ble full barnehagedekning rundt årtusenskiftet presentert som et politisk mål. Etter denne stortingsmeldingen kom det flere utviklingsprosjekter i barnehagesektoren, Blant annet kom "Barnehageutvikling i kommunene" og i 1995 kom utviklingsprogrammet for barnehagesektoren (1995 - 97). Departementet rettet i dette programmet oppmerksomheten spesielt mot to hovedspørsmål:

1. Hvordan skal flere barn under tre år får tilbud om barnehageplass?
2. Hvordan skal vi organisere barnehagene slik at de blir mer tilpasset brukernes behov?

Målsettingen var å få en raskere og mer variert utbygging (Barne- og familiedepartementet, 1998).

Barnehageloven som ble vedtatt i 1975 åpnet for alternative organiseringsmodeller for barnehagene. Den gang som i dag, kunne en organisere barna i store grupper så lenge en forholdt seg til førskolelærernormen. Daginstitusjonsutvalget anbefalte at daginstitusjonene ikke burde overstige 70 barn. Dette fant de støtte for i tysk forskning. Dette synes jeg er interessant når jeg ser det opp mot det International Research Institute of Stavanger våren 2011 fant i sin undersøkelse, at barnehager med rundt 60 barn ble vurdert til å ha høyest kvalitet (International Research Institute of Stavanger, 2011).

I Stortingsmelding nr. 41(2008 - 2009, s. 5), står det: "En milepæl i norsk barnehagehistorie er nådd". Retten til barnehageplass er et faktum. Bakgrunnen for denne milepælen er den

politiske målsettingen om full barnehagedekning som ble formulert våren 2003 av regjeringen Bondevik II (Stortingsmelding nr. 24, 2002 - 2003). Utfallet ble et bredt politisk forlik om utbygging og redusert foreldrebetaling. Staten økte satsningen samtidig som det kommunale ansvaret ble forsterket slik at det kunne etableres flere og billigere plasser. Finansminister Kristin Halvorsen, nåværende kunnskapsminister og hovedarkitekten bak barnehagereformen, kaller det en sosial revolusjon. 88,5 % av barn mellom 1- 5 år har barnehageplass i 2009. Totalt 270 200 barn mellom 1- 5 år har plass i barnehage. Den største økningen er i aldergruppen 1 -2 år. Siden barnehageforliket har antallet 1 - åringers eksplodert, 80 % av ett - åringene er i barnehagen. I 2009 hadde 42 246 ett - åringers plass sammenlignet med 18 770 i 2003 (SSB 2009a). Tallet for to - åringene har steget fra 31 193 til 51 659 barn. På to år har antall barn i barnehagen i denne aldersgruppen doblet seg. Tall fra SSB (2009a) viser at andelen barn i barnehagen hadde en dekningsgrad på 77 %. SSB kom med oppdaterte tall 15.03.12, da viste de til at det ved utgangen av 2011 var det over 282 700 barn som hadde plass i barnehagene. 12 500 flere enn i 2009. Andelen barn i alderen 1 - 5 år med barnehageplass var økt til 89,7 %, altså ser vi ut fra tallene over at det har skjedd en økning på 1,2 prosentpoeng fra 2009 til 2011. Ved utgangen av 2011 var det 100 400 barn i alderen 1 - 2 år, en økning fra 93 815. Det innebærer at av økningen av antall barn i barnehagen fra 2009 til 2011 representerer 1 og 2 åringene 60 % av økningen. 179 300 barn i alderen 3 - 5 år, hadde fast plass i barnehagen (SSB 2012). For å imøtekomme målet om full dekning har det blitt iverksatt en stor utbygging av nye barnehager. Flere kommuner og private aktører har fulgt baseprinsippet for bygging av nye barnehager.

I år 2000 utga Barne- og familiedepartementet temaheftet ”Barnehagens fysiske miljø”, et temahefte om utforming av barnehagens inne- og uteområder. Heftet ble utarbeidet for å sikre at de erfaringer som var på feltet skulle tilflytte eiere av barnehager som var i gang med ny- eller ombygging. Daværende barne- og familieminister, Karita Bekkemellem Orheim, påpeker i forordet til temaheftet at det er to hensyn som må tas når man utformer et fysisk barnehagemiljø; brukerorientering og kvalitet. ”Brukerorientering betyr her et tilbud der både barnas og foreldres behov blir imøtekommet best mulig. Foreldrene har behov for tilsyn og omsorg av barna og barna skal ha maksimale muligheter for lek og læring” (Orheim, 2000, s. 1). Samfunnet trengte mer arbeidskraft, dermed ble det mer naturlig at kvinnene også gikk ut i arbeidslivet, som igjen førte til behov for tilsynsordninger for barna. ”Kvalitet er subjektivt, og angår i høyeste grad de viktigste brukerne av barnehagen, barna” (Orheim, 2000, s. 1). ”De fysiske rammene må i minst mulig grad begrense muligheter til variert voksenledet

pedagogikk og barns egenstyrte virksomhet” (Orheim, 2000, s.1). Dette syntes jeg var spennende og tydelige meldinger til utbyggerne av barnehagene. Det ble i forlengelsen av dette temaheftet, utarbeidet areal- og funksjonsprogram for barnehager i ulike storbyer og kommuner. Jeg vil her vise til areal- og funksjonsprogrammet for barnehager utarbeidet i Oslo, formålet er ”å beskrive krav og forventninger samt prinsipper og planløsninger som Oslo kommune stiller til sine barnehagebygg” (Funksjons- og arealprogrammet for barnehager, 2012, s.11) Dette programmet kom først ut i 2007, og i 2012 kom et nytt program som i sin helhet erstattet det gamle.

Ser jeg nærmere på funksjons- og arealprogrammet leser jeg at de overordnede føringene for areal- og funksjonsprogrammet er å skape funksjonelle bygningsanlegg med estetiske kvaliteter. Videre blir det lagt vekt på at barnehageloven regulerer barnehagevirksomheten og understreker betydningen av det fysiske rom. Dette bringer meg videre til å se nærmere på hva Barnehagelov og Rammeplan sier. § 2. Barnehagens innhold: Barnehagen skal være pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder. Rammeplanens føringer om å støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger gir mange utfordringer for dem som skal planlegge og bygge nye barnehager. Et eksempel: I rammeplanen har vi et avsnitt med følgende overskrift:

1.8 Fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling. Her kan vi lese at barnehagen skal ha arealer nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring. Videre legges det vekt på at barnehagen må se på de fysiske rammene for barns læringsmiljø som en helhet. I tilretteleggingen av det fysiske miljøet må det tas hensyn til at barn i ulik alder og med ulikt ferdighetsnivå skal bruke de samme arealene. Videre siterer jeg: ”Barn i småbarnsalder har stort behov for tumleplass ute og inne og for ro og konsentrasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). Med dette forstår jeg at det er en bevissthet om fra politisk hold, at det er andre behov som melder seg når vi har flere yngre barn i barnehagen.

Barne- og familiedepartementet utarbeidet også veiledende norm for leke- og oppholdsareal for barn over og under tre år, dette skal komme fram i den enkeltes barnehage sine vedtekter, i dag har de fleste barnehagene 4m² leke- og oppholdsareal pr. barn uansett alder.

Parallelt med at departement utarbeider temahefte om fysisk miljø og kommuner utarbeider funksjons- og arealprogram det siste tiåret settes det i gang ulike prosjekter som har konsentrert seg om barn og rom. Blant annet: ”Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektivet” (Buvik, Høyland, Kvande, Noach, Tingstad, Presterud & Kvamstad, 2003), ”Rommet som intensjonal tekst” (Hansson, Sanna, Jansen, og Aasen, 2005) og ”Barn og rom” (Amundsen m. fl., 2007). Disse prosjektene kommer jeg mer tilbake til i dette kapittelet og kapittel 4 som omhandler ”Rom”.

I de 20 årene jeg har holdt på med barnehagearbeid som førskolelærer både som pedagogisk leder og styrer, har jeg vært interessert i hvordan vi voksne, gjennom vårt samspill med barna, har innflytelse på barnas opplevelse og utvikling. Jeg har også vært opptatt av hvordan vi som voksne bruker det fysiske rommet og tilrettelegger for barna. Pedagogiske teorier og metoder som har kommet og gått, har vært med på både å engasjere meg og å frustrere meg. Fra grunnutdanningen hadde jeg med meg en teoretisk forankring i utviklingspsykologiens behovsrelaterte syn på barn, slik dette er forklart av Jean Piaget og Erik H. Erikson. Jeg har vært med på å prøve ut involveringspedagogikk, dialogpedagogikk, High Scope pedagogikk og ikke minst Reggio Emilias pedagogikk. Sistnevnte var den pedagogikken som mer enn de andre, fikk meg interessert i det fysiske rommet. Tidlig på 1990 tallet, da jeg første gang fikk kjennskap til Reggio Emilia var jeg ganske sikker på at den tredje pedagogen det var snakk om, var kunsten. Fokuset til den styreren jeg jobbet under var nemlig skapende kunst. Vi skulle legge forholdene til rette i barnehagen for at barn skulle få uttrykke seg på ulike kunstneriske måter. Ved siden av dette var fokuset dokumentasjon, det å dokumentere prosessen og ikke produktet. Et barn har 100 språk, men vi tar fra dem 99, var også fokus. ”I Reggio Emilia er det vanligvis bare to lærere pr. gruppe på tjuefem barn i alderen tre til fem år, derfor er det at miljøet, materialet og organisering av tid, rom og sted regnes som den tredje pedagog” (Lenz-Taguchi, 2010, s. 32). Etter hvert som jeg fikk være med på ulike Reggio Emilia konferanser i Norden ble det etter hvert klarere for meg at den tredje pedagogen det var snakk om var rommet. Den oppfatningen står jeg fortsatt fast ved.

Dette bringer meg videre der jeg vil forsøke å gå litt mer i dybden på temaet som denne oppgaven skal omhandle.

1.3 Mitt tema og tidligere forskning

”Vi bestemmer rommet, men rommet bestemmer også oss!” (Åberg og Taguchi, 2006, s. 34)

Rommet blir bestemt av mennesker, arkitekten tegner og skaper et rom, rommet er da tomt, inneholder kanskje et vindu og en dør, rommet blir malt eller tapetsert, rommet blir møblert. Er dette et kirkerom, skolerom, rettssal, turnhall, bibliotek; Jeg kan nevne mengder av ulike rom, disse ulike rommene bestemmer over oss idet vi kommer inn i dem. Bibliotek gjør noe med meg, jeg hvisker, snakker med lav stemme. Kirkerom - noen av dem gjør meg stum av beundring og en følelse av ro, andre rom vekker minner, som klasserom, jeg formelig kjenner kritt og våt svamplukt. Slik kan jeg fortsette å si noe om hvordan vi bestemmer rom og hvordan rommene bestemmer oss. Dette var det viktig for meg å ha bevissthet rundt da jeg startet feltarbeidet som resulterte i denne oppgaven.

Pedersen, (2006) skrev masteroppgaven: ”Barns subjektivering i tid og rom”, Hognestad (2007) har skrevet om ”Ettåringens medvirkning i barnehagen” og Engesæter (2008) ”Det kommer noen krypende”. Engesæter fokuserer i sin oppgave ”på det fysiske læringsmiljøet på en småbarnsavdeling, med barns bruk og opplevelse av rommet som utgangspunkt ” (Engesæter, 2008, s.19). Slik jeg leser hennes oppgave og som hun selv bekrefter under avsluttende kommentarer (Engesæter, 2008, s. 111), har hun gått bredt ut og sett både på bruk av gjenstander, rom og opplevelsen av disse. Hun har sett på ”hvilke gjenstander oppsøker og bruker ett - og toåringene? Hvordan bruker ett - og toåringene disse gjenstandene? Hvilke rom oppholder de seg i, og hvor i rommet er de? Hvordan bruker ett - og toåringene rommet? Hvordan oppleves rom og gjenstander for ett - og toåringene?” (Engesæter, 2008, s.16). Jeg har fokusert på å favne litt smalere ved å fokusere på barnas bruk av rommet, rommenes utsagn. Når jeg skriver rommenes utsagn mener jeg hva et rom kan invitere til. Jeg ser også nærmere på hvilken betydning rommene kan ha ut fra beliggenhet.

Foruten at det fysiske rommet ble satt søkelys på gjennom Reggio Emilia pedagogikken, oppfatter jeg at den store utbygningen av nye barnehager også har satt fokus på rommene. Fra tidligere barnehagehistorikk, vet vi at barnehagene ble bygget med hjemmets diskurs. Det vil si at hjemmet var en modell/metafor for arkitektene når de tegnet og utformet barnehagebygget. Lovfestet rett til barnehageplass fra barna var ett år som ble vedtatt i 2009, førte som nevnt til storstilt utbygging av nye barnehager. Dette resulterte også i andre føringer

til arkitektene, der de tidligere fikk føringer som basert på hjemmets diskurs var det nå det jeg vil kalle institusjonaliseringsdiskursen som la føringene. Byggene skulle være mer fleksible, noe som har resultert i at vi har fått de såkalte basebarnehagene. Vi kan nesten si at tiden preges av ”barnehage for alle” og basebarnehager kan oppfattes på både som middel og mål. I basebarnehagene blir barna organisert i grupper med tilknytning til baser, og de deler leke og oppholdsareal. I avdelingsbarnehagene som var bygget på hjemmets norm hadde barn og voksne sine faste rom, mens slik jeg ser basebarnehagene er det her større barnegrupper og flere rom som kan brukes. Utviklingen av basebarnehagene har vært viktig for å oppnå full barnehagedekning. Barnehagens nye rom skal stimulere til mestring og læring, og innredes i større grad som verksted og spesialrom. Dette i tråd med den utdanningspolitiske målsetting om livslang læring (St. meld. Nr. 16, 2006 - 2007). Dette vil jeg komme mer tilbake til i kapittel 2, under avsnittet om diskurs.

Seland (2009) skriver i sin doktoravhandling at hun er bekymret for hvordan de yngste barna har det i basebarnehagen. Hun stiller spørsmål om kvaliteten i basebarnehager der arealet utnyttes fleksibelt. Fleksibel arealutnyttelse resulterer ofte i at det blir flere barn pr. ansatt. Store lokaler med mange barn og voksne kan gi uoversiktlige og vanskelige forhold for barn. Flere enn Seland har meldt seg på bekymrings ”bølgen” når det gjelder de nye byggene og de yngste barna. (Drugli, 2010, Smith, 2008). Bekymringene er i første rekke ikke rettet mot størrelsen av barnehagen, personal antallet, personalets kompetanse eller det fysiske rom som man kanskje kunne tenke seg, usikkerheten og bekymringen fremkommer relatert til spørsmål om hvordan de nye og store barnehagene påvirker barnas muligheter til tilknytning. Jeg kommer imidlertid ikke til å fokusere på tilknytning i denne oppgaven. I den debatten opplever jeg at vi har flere gode bidragsyttere blant andre Greve (2009) og Drugli (2010).

1.4 Teoretisk posisjonering

Mitt vitenskapelige ståsted i denne oppgaven har vært sosialkonstruksjonistisk. Dette fordi denne tilnærmingen har gitt meg mulighet til å forstå barnet, som en sosial aktør som påvirkes av og selv påvirker sine omgivelser. Videre i oppgaven skriver jeg mye om de fysiske rommene i barnehagen og i mitt feltarbeid har jeg sett nærmere på hvordan barna bruker de ulike fysiske rom. Altså hvordan de påvirkes og påvirker.

Mitt teorigrunnlag er inspirert av Erving Goffman (1967) og hans totale institusjonsteorier. Dette er teorier som fanget min interesse tidlig i studiet, og jeg har hatt lyst til å se om jeg kan trekke linjer fra Goffmans totale institusjonsteorier opp mot barnehageinstitusjonen. I min forskning har jeg også brukt Michel Foucault. Foucault har vært og er fortsatt en inspirasjonskilde til flere andre forskere; blant annet Canella (2002), Nordin-Hultmann (2004), Dahlberg & Moss (2005), Mac Naughton (2005) og Seland (2009). Jeg har brukt Goffman og Foucault som primærkilder. Dette fordi jeg liker måten de skriver om institusjon, makt og diskurs på, jeg ser også at det kan være deler av deres teori som passer inn i barnehagens hverdag. Andre som Seland (2009) og Markstrøm (2010) har også støttet seg til disse teoriene.

1.5 Avgrensning

Mitt fokusområde har vært de yngste barna (yngre enn 2 år) og deres bruk av det fysiske rommet i de nye institusjonaliserte barnehagene. Både tid (en tidsbestemt periode), sted (en begrenset del av en ny barnehage sentralt på Østlandet), antall barn og voksne (knyttet til ett spesifikt baseområde) og de spesifikke rommene som er grunnlaget for mine refleksjoner er mine klare avgrensninger. En tilsvarende studie ett annet sted, kunne ha gitt andre funn. Med utgangspunkt i min teoretiske posisjonering og mine avgrensninger valgte jeg å forske etnografisk.

1.6 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 starter jeg med å gå kort inn på begrepet teori og teoretiske perspektiver, for deretter å vise til sosialkonstruksjonismen som er mitt vitenskapelige ståsted. Videre har jeg skrevet om institusjonsteori, deretter om makt, før kapitlet avsluttes med begrepet diskurs.

I kapittel 3 skriver jeg litt om begrepet barn og hvorfor jeg i oppgaven velger å skrive om ”de yngste barna i barnehagen”. Videre i kapitlet ser jeg nærmere på begrepet barndom sett ut fra samfunnsvitenskapelig synsvinkel. Deretter beskriver jeg nye tider for barndommen, til slutt viser jeg til institusjonaliseringen. I forhold til institusjonalisering har jeg tatt utgangspunkt i Berger og Luckmann (2006), som kom med teorier i forhold til institusjonalisering for nærmere 50 år siden. Dette er slik jeg ser det, teorier som er relevante den dag i dag. Berger og Luckmann (2006) er også relevante teoretikere i forhold til sosialkonstruksjonisme som jeg har skrevet om i kapittel 2. Videre har jeg valgt å ta et

historisk tilbakeblikk på det barnehagepolitiske feltet i Norge for deretter å trekke dette opp mot barnehagen i et institusjonsperspektiv.

Kapittel 4 handler om ”Rom”. Jeg har lagt vekt på å gå bredt ut og har mange ulike innfallsvinkler i forhold til begrepet rom. Dette har gitt meg viktig ny kunnskap i forhold til min hovedproblemstilling: Hvordan bruker de yngste barna de fysiske rommene i barnehagen?

Kapittel 5 omhandler metodologi, der jeg skriver hvordan jeg har arbeidet for å komme fram til resultatet av oppgaven. Jeg har skrevet om hvordan jeg samlet inn data, via videoobservasjon og hva jeg i etterkant gjorde for å klargjøre dataen til analyse.

I kapittel 6 presenterer jeg barnehagen, hvorfor valget ble akkurat denne barnehagen, mitt første møte med barnehagen, utvalg og datainnsamling.

Dette fører meg videre til kapittel 7, hvor jeg skriver om min forståelse av begrepene transkribering, analyse og validitet.

I kapittel 8 beskriver jeg det enkelte rom i den barnehagen jeg utførte mitt feltarbeid. Jeg ser også nærmere på hvilke utsagn det enkelte rom representerer. I slutten av kapitlet trekker jeg beskrivelsene og utsagnene rommene gir opp mot diskurser rundt det kompetente barn, diskurser som ser ut til å legge føringer for arkitektenes arbeid når de utvikler barnehagebygg.

I kapittel 9 presenterer jeg mine funn og gjør en vurdering av hvordan de henger sammen med, eller ikke sammenfaller med de teoriene jeg har med meg i oppgaven.

Kapittel 10 omhandler mine refleksjoner rundt valg av teori, metodologi opp mot hovedproblemstillingen.

2. Teori

Teori, av det greske thoria, betyr ”det å se på”, ”betrikte” eller ”granske” (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 41). Rhedding-Jones (2005, s. 42), skriver: ” Theory is a set of ideas explaining something. Usually seen as an opposite of practice”. Slik jeg forstår disse to sitatene handler teori om ord som er skrevet om ulike begreper. Det vil si at det blir sett nærmere på begreper og ideen rundt disse begrepene. Vi kan få flere ulike teorier om samme begrep, det handler om hvem, hvor og hvordan det begrepet blir sett på.

Teori spiller en vesentlig rolle i det meste av forskningen. Både når vi:

skal utforme og formulere problemstillingen

skal spisse og formulere problemstillingen

skal utforme opplegget for undersøkelsen

skal tolke resultatene fra undersøkelsen

skal presentere sluttresultat av forskning

- er det viktig å forankre forskningen teoretisk.

Punktene er hentet fra Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010). ”Teoretisk perspektiv dreier seg om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel” (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 47). Slik jeg forstår dette handler det om at som forsker kan en velge mellom forskjellige perspektiv. Innenfor norsk forskning av ”de yngste barna i barnehagen” har jeg merket meg at det er flere som bruker fenomenologisk perspektiv. Eksempler her er: Løkken (2007), Haugen (2007), Krogstad (2007), Vist (2007) og Greve (2009) for å nevne noen. Dette perspektivet støtter seg på ”Merleau-Ponty som i 1945 lanserte kroppens filosofi som persepsjonens fenomenologi” (Løkken, 2005, s. 24). Jeg har i min oppgave valgt å støtte meg til sosialkonstruksjonismen som jeg har skrevet mer utfyllende om her.

2.1 Sosialkonstruksjonisme

I det følgende gjør jeg rede for mitt vitenskapelige ståsted. Slik jeg ser det gir en sosialkonstruksjonistisk tilnærming meg mulighet til å forstå barn som sosiale aktører som påvirkes av og selv påvirker sine omgivelser. I mitt feltarbeid har jeg tatt videoopptak av de yngste barna i barnehagen og deres samspill med rommet. Slik jeg forstår et

sosialkonstruksjonistisk perspektiv er det viktig å se på barnet som sosial aktør som gjennom sin aktivitet medvirker til sosiale forandringer. Hvordan jeg tenker at vi som mennesker fungerer i og i forhold til verden vil jeg beskrive ved hjelp av sosialkonstruksjonismen slik Gergen (2009, s. 8) beskriver det ”. Sosialkonstruksjonistisk teori forsøker ikke å eliminere nogen teoretisk eller praktisk retning. Den gjør ingen krav på sandhed, rasjonell overlegenhet eller etisk ophøjethed. Sosialkonstruksjonismen inbyder derimod til en radikal pluralisme, hvor alle traditioner er repræsenteret i de dialoger, som former vores fremtid”. Ideene i sosialkonstruksjonismen eksisterer via pågående dialoger der alle inviteres til å bidra. Sosialkonstruksjonisme innebærer at det ikke finnes en objektiv sannhet, vi blir til mens vi lever og vi skaper nye historier med dem vi er i livet sammen med.

Burr (2003)¹ trekker fram fire grunnpremisser for en sosialkonstruksjonistisk epistemologi:

1. Kritisk innstilling til selvsagt viten. Slik jeg forstår dette handler det om at virkeligheten er tilgjengelig for oss gjennom kategorier, våre bilder av verden er et produkt av vår kategorisering av verden. Sagt på en annen måte blir verden tilgjengelig og meningsfull for oss via de konstruksjonene vi ´griper´ verden med. Hvordan jeg betrakter verden er altså avhengig av tilgangen jeg har og tilgangen min er avhengig av de sosiale relasjoner jeg er en del av.
2. Vår forståelse av verden er historisk og kulturell. Dette innebærer at vi er grunnleggende historiske, kulturelle individer og vårt syn på verden vil være preget av dette.
3. Vår kunnskap om verden krever sosial interaksjon. Slik jeg leser dette skapes og opprettholdes en forståelse av verden gjennom sosiale prosesser. Kunnskap produseres i sosial interaksjon, i disse sosiale interaksjoner skaper vi felles ´sannheter´ og det kan foregå kamp om hvilken viten som skal gjelde, hva vi definerer som viktig og uviktig.
4. Innen hvert verdensbilde blir noen former for handlinger naturlige og andre utenkelige. Slik jeg tenker dette innen barnehagefeltet har vi posisjonene personal og barn (ansatt og innsatt). Til disse posisjonene knyttes noen forventninger til hvordan han/hun skal handle, hva han/hun kan si og ikke si, hvilke handlinger som defineres som naturlige og utenkelige får

¹ Her er setningen fritt oversatt fra engelsk til norsk, originaltekst: Burr (2003, s. 2 - 5).

konsekvenser for hvordan personal og barn (ansatt og innsatt) agerer innen fellesskapet. Burr (2003) sier også at dersom vi ser nærmere på disse fire grunnpremissene for sosialkonstruksjonistisk prinsipp eller læresetninger, kan en se at det er flere funksjoner som står i sterk kontrast til tradisjonell psykologi og sosial psykologi. Hun skriver at sosialkonstruksjonismen har et anti-essensialistisk syn på verden. Slik jeg leser hennes forklaring på dette begrepet handler det om at med anti-essensialisme menes at verden ikke er gitt på forhånd eller determinert, men snarere konstruert sosialt og diskursivt.²

Berger & Luckmann (2006), ga sitt bidrag til sosialkonstruksjonismen med boken "Den samfunnsskapte virkelighet". De trekker fram at den virkelighet vi kaller et samfunn og kultur, er skapt av mennesker og således er vårt eget produkt. Gergen (2009), skriver at sosialkonstruksjonismen oppfordrer oss til å tenke nytt i forhold til alt vi har lært om oss selv og den verden vi lever i. Viktige elementer for mitt feltarbeid og min oppgave. Jeg har levd lenge og har lang erfaring, jeg har mange ganger uttalt meg ganske kategorisk angående hva barn trenger og ikke trenger, også når det gjelder hvilke rom som er gode for de yngste barna. Jeg har tatt utgangspunkt i min egen barndom og trukket sammenligninger fra den, dette har jeg måttet tenkt over og jeg kan i dag se at noen av mine bastante meninger har hindret min utvikling. Derfor har jeg valgt å trekke fram et sitat fra Gergen (2009) som underbygger det jeg her sier. "Men i det øyeblikk vi begynner at uttale os om, hva det er - hva det er i sandhed eller objektivt er tilfældet - så går vi ind i en diskursverden, og dermed en tradition, i en livsmåte og et sæt av foretrukne værdier" (Gergen, 2009, s. 211). Slik jeg forstår dette sitatet er det viktig å poengtere at som sosialkonstruksjonist leter jeg ikke i min forskning etter en sannhet, men etter en annen måte å se ting på. Det jeg ønsker i min oppgave er å sette fokus på de yngste barna i barnehagen, skrive fram mine funn og med det kanskje skape en videre dialog rundt tematikken.

James, Jenks og Prout (1998, s. 27) skriver hva social-konstruksjonisme kan tilføre perspektivet på barn: "To describe childhood, or indeed any phenomenon, as socially constructed is to suspend a belief in or a willing reception of its taken- for granted meanings. Thus, though quite obviously we all know what children are and what childhood is like, for

² Foruten å lese originalteksten til Burr (2003) har jeg parallelt lest Jørgensen og Phillips (1999) som henviser og oversetter Burr sin teori som jeg skriver om her til dansk.

social constructionists this is not a knowledge that can reliably be drawn on". Min oversettelse av dette sitatet blir slik: Det å beskrive barndommen, eller hvilket som helst annet fenomen, som sosialkonstruert er det samme som å utelukke en tro på eller å akseptere en tatt for gitt mening. Selv om vi selvsagt vet hva barn og barndom er, er ikke denne kunnskapen verdt å ta utgangspunkt i for sosialkonstruksjonismen. Dette ser jeg på som viktig, da den barndommen som oppleves i dag har et helt annet utgangspunkt enn jeg i min tid hadde. Jeg pleier å si at der jeg lekte i skogen som barn er det hus i dag, min barndom var heller ikke fylt med all den teknologi som alle tar for gitt i dag. Jeg husker når vi fikk TV, telefon var ikke noe alle hadde. Som barn kunne jeg leke rett ved hjemmet sammen med de andre barna i nabolaget. Dette bekrefter for meg at jeg ikke må ta mine erfaringer om min barndom som en sannhet, jeg må se på dagens barn og barndom med nye øyne. Utgangspunktet i sosialkonstruksjonistisk tilnærming, er å se på hvordan begrepene barn og barndom framstår og blir forstått. Barndom undersøkes derfor som multirealiteter, og den kan være konstruert på mange forskjellige måter.

James, Jenks og Prout (1998) skriver at det å forstå og se barnet som en del av den samfunnsmessige strukturen lett fører til at perspektivet i første rekke blir knyttet til de samfunnsmessige betingelsene i stedet for barnet og dets virksomhet spesielt. Hvordan barn oppfører seg i sine omgivelser og samhandler i forhold til kontekster de lever i, mener forfatterne forutsetter studier som setter barn som sosiale aktører i forgrunnen. De skriver det slik: "An understanding of how children deal with their circumstances requires, for example, studies which foreground their agency in social action: the lifeworlds of childhood, the daily lived experience of children, their experiences and understandings, their interactions with each other and with adults of various kinds, their strategies and tactics of action" (James, Jenks og Prout, 1998, s. 138). Et slikt mål for å undersøke barn som sosiale aktører forutsetter fokus på barns nære relasjoner knyttet til barns hverdagsliv og kontekstuelle forhold. Jeg har forsøkt å se barnet som aktiv i konstruksjonen og rekonstruksjonen av omgivelsene – ikke se på barns handling som tilpasning til omgivelsene. Barn er aktive skapere av sin egen identitet. Å se barnet som kompetent forutsetter aktørperspektiv. Aktørperspektiv sier at barnet aktivt påvirker sine omgivelser.

2.2 Institusjonsteori

I boka "Anstalt og menneske" fra 1961 beskriver Erving Goffman "Totale institusjoner". "Den totale institusjon kan defineres som et oppholds- og arbeidssted, hvor et større antall ligestilte individer sammen fører en indelukket, formelt administreret tilværelse, afskåret fra samfundet udenfor i en længere periode" (Goffman, 1967, s. 9). Barnehagen kan minne om en total institusjon slik jeg leser Goffman. Barna tilbringer mye tid der og de er mer eller mindre avgrenset fra omverden. Goffman trekker fram tre kjennetegn på en total institusjon og det er: søvn, lek og arbeid. Disse livsområdene foregår på ulike steder dersom jeg tenker ut av institusjonen, og sammen med ulike mennesker. I barnehagen foregår disse livsområdene på samme sted sammen med andre barn og med en overordnet plan. Aktivitetene barna tar del i er planlagt utført med bakgrunn i institusjonens overordnede mål i forhold til omsorg, lek og læring.

Jeg har valgt Goffman sine teorier fordi jeg synes de er hensiktsmessige å bruke idet jeg skal se nærmere på barnehagen som institusjon. Teoriene hans har hjulpet meg til å se nærmere på institusjoner som bygg. Dette bekreftes også ved at flere (Seland, 2009; Markstrøm, 2010), har benyttet hans perspektiver for å forstå norske og svenske barnehager og deres samfunnsperspektiv. Goffman (1967, s. 13) definerer institusjoner som sosiale systemer der et stort antall individer i samme situasjon er isolert fra samfunnet for en viss tid og lever sammen på en formell innelukket måte. I totale institusjoner foregår de fleste daglige funksjoner i regi av institusjonen. Arbeid, fritid, søvn og hvile finner sted innenfor samme område (Garsjø, 2008). Institusjonen kontrollerer hva som går ut og inn av institusjonen av både mennesker og informasjon. Et kjennetegn ved den totale institusjon er at de regulerer store deler av beboerens liv, og at hverdagen er rutinepreget. Dagen blir lagt opp slik det passer best for bemanningssituasjonen eller vaktplanen. Det er standardiserte rutiner og regler for de fleste gjøremål som gjentar seg hver dag. "Sosiale 'institusjoner' i allmenn forstand er for eksempel værelser eller bygninger hvor det regelmessig foregår en eller annen aktivitet" (Goffman, 1967, s. 11). Ut fra dette ser jeg at heldagsbarnehagen kan ha trekk av total institusjon i seg, barna kommer tidlig på morgenen, mange spiser sin frokost her, de deltar i ulike aktiviteter og de yngste barna sover. Dagene er ofte styrt av fastlagte rutiner, bemanningen er lagt opp etter vaktplan og man har tider på dagen da bemanningen er lavere enn i en viss kjernetid.

Goffman (1967, s. 13), skriver at nøkkelfaktoren til den totale institusjon er ivaretagelse av mange menneskelige behov gjennom en byråkratisk organisering av store menneskegrupper. De som jobber i institusjonen kaller Goffman for ”ansatte” og de som oppholder seg er de ”innsatte”, tenker vi barnehage er pedagogene og assistentene de ansatte og barna de innsatte. Han peker også på at de innsatte kan føle seg mindreverdige, svake og hjelpeløse i sitt møte med de ansatte. Relatert til barnehagen innebærer dette at voksne i barnehagen kan ha stor makt. Dette bringer meg videre til å se nærmere på begrepet makt.

2.3 Makt

Foucault sin teori bygger som Goffman, på forestillinger om perspektiver fra institusjoner som fengsel eller anstalt. I boka ”Overvåking og straff” (1994) tar Foucault utgangspunkt i fengselets historie, og gir en detaljert beskrivelse av hvordan disiplinering har skiftet fokus fra ytre til indre disiplinering. Den store innestengingen beskrives som en del av overgangen fra det ytre til indre maktøvelse, og innebærer nye oppgaver for disiplinering. Tenker vi på barn så fødes de inn i en verden for så å ”innestenges” i en institusjon med mål om omsorg, oppdragelse og læring. Foucault definerer disiplin som metoder, ”som muliggjør en omhyggelig kontroll av kroppens operasjoner, og sørger for at kroppens krefter stadig underkues og tvinges til å være føyelige og nyttige” (Foucault, 1994, s.126). Slik jeg oppfatter det Foucault skriver handler det om at ved å være i institusjon ser han en fare for at kroppene disiplineres og underkues maktutøvelsen, som i en institusjon er tillagt de ansatte.

Barnehagehverdagen blir som regel styrt av et tidsskjema. Det er ønskelig at barna kommer til faste tider, at de går ut på bestemte tider, spiser, stelles og sover på bestemte tider osv. De ansatte kommer også til bestemte tider, som regel er det turnus, det vil si dagen blir inndelt i ulike tidsintervaller for den voksnes tilstedeværelse. De voksne skal ha ”her og nå” tid sammen med barna, samtidig skal de planlegge fremtiden. Det handler om tid fra en kommer inn i institusjonen til en forlater den. Tid er altså et viktig element i studiet av institusjonen, den gir forutsetninger for praksis. Tiden på lik linje med rommet, er med på å regulere handlingene. Her vil jeg referere til Pedersen (2006) som skrev en masteroppgave som omhandler tidsbegrepet i barnehagen.

Når jeg nevner makt ønsker jeg også å nevne Foucault (1994). Han peker på at maktbegrepet tradisjonelt blir knyttet til noe negativt. Foucault legger også vekt på at makten ikke

utelukkende skal forstås som negativ, makten kan også være produktiv. ”Magten konstituerer diskurser, viden, kroppe og subjektiviteter. Magt blir således den positive mulighedsbetegnelse for det sociale” (Jørgensen og Phillip, 1999, s. 23). Slikt kan vi se at makten er både produktiv og begrensende. Foucault viser også til at kunnskap er makt, slik jeg forstår dette handler det om at jo mer kunnskap vi har innen et felt jo mer makt kan vi ta eller gi i det feltet. I den forbindelse har jeg lyst å peke på at jeg kunne merke meg at de ansatte i barnehagen hvor jeg utførte mitt feltarbeid ga meg en del makt ut fra deres tiltro til at jeg hadde ervervet meg mer viten innenfor barnehagefeltet.

I barnehagene er det viktig at de voksne passer på for å unngå at uheldige situasjoner oppstår, eksempelvis at barn ikke skader seg. Det innebærer at de innimellom må bruke sin makt for å overvåke, passe på. Likevel må de voksne reflektere over hvordan de bruker sin kunnskap og dermed sin makt overfor barna. Refleksjon over hverdagslig praksis er utrolig viktig. Når jeg tenker på praksiser i barnehager jeg har jobbet i vil jeg si at noen ganger posisjonerer ansatte seg overfor de innsatte, barna, på en dirigerende og overvåkende måte. Aktiviteter blir satt i gang og hele barnegruppen er med, individuelle ønsker og behov blir bare i sjelden grad imøtekommet. Det er de ansatte som bestemmer hva som skal skje, hvor og når. Andre ganger posisjonerer de ansatte seg som tilgjengelige for de innsatte både som lyttende og støttende.

Foucault skrev ikke om barnehager men han skrev om skoler, blant annet skrev han om disiplinerende rom (Foucault, 1994). ”Hver elev har sin faste plass, da er det mulig å kontrollere den enkelte og alles arbeid samtidig” (Foucault, 1994, s. 136). Leser vi videre skriver han at ”skolens rom fungerer ikke bare som en læremaskin, men også som en maskin som bevokter, lager hierarkier og utdeler belønning”.

Foucault trekker fram begrepet ”Panopticon”, dette er et sammensatt ord av det greske ordet for 'all' og det som har med synet å gjøre. Her brukt om et redskap til å ”se alt” (Foucault, 1994, s. 179). Foucault støtter seg på Benthamas, panopticon, en sammensetnings arkitektonisk skikkelse der prinsippet er: ”Omkretsen er en kjede bygninger, i midten står et tårn. Dette er gjennomstukket av store vinduer” (Foucault, 1994, s. 179). Videre kan en lese at hensikten med dette tårnet er at det er tilstrekkelig med en vokter da inn- og utsyn er godt tilrettelagt. En kan bare snu på hodet så vil en kunne se alt, rundt seg. Hovedvirkningen til panopticon kan sies å være at den ”innsatte” skal vite at han/hun hele tiden er synlig. Foucault (1994), skriver også at for å holde disiplin må man kunne tvinge ved hjelp av blikk. I det

han/hun vet at de hele tiden er synlige vil de ubevisst eller bevisst handle slik som de tror det er forventet av dem. Det kan også innebære trygghet, at noen ser og kan komme til dersom det trengs.

2.4 Diskurs

Ut fra sosialkonstruksjonistisk tilnærming har jeg sett nærmere på hvordan de yngste barna i barnehagen samhandler med rommet. Etablerte oppfatninger om barnas behov i forhold til det fysiske rommet preger løsningene enten jeg studerer eksisterende bygg og rom eller når det er nye barnehager som skal planlegges. Årsaken til dette kan vi finne igjen ved å se nærmere på ulike diskurser. Jørgensen og Phillips (1999, s.9): ”Diskurs er en bestemt måte å tale om og forstå verden (eller udsnit av verden) på.” I dette avsnittet vil jeg se nærmere på begrepet diskurs og i den forbindelse er det helt naturlig å trekke fram Michel Foucault som var den som i følge Jørgensen og Phillips (1999), satte i gang diskursanalysen. Han ”udviklet både teori og begreber gjennom en række empiriske undersøgelser” (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 21). Slik jeg har oppfattet Foucault og hans fokus på diskurs-begrepet, er det ganske regelbundet, det setter grenser for, hva som gir mening, denne oppfatningen støttes hos Jørgensen og Phillips (1999) og i Foucault sine egne tekster, blant annet i det følgende: Foucault hevder at det eksisterer et slags diskurspoliti som passer på at det er bestemte diskurser som til enhver tid skal gjelde (Foucault, 1999). Foucault sitt perspektiv på diskurs handler, slik jeg leser det om hvordan makt og kunnskap flyter i hverandre og hvordan det gir kraft til å etablere det som blir tatt for gitt. ”Diskurser etablerer seg som forståelser og danner grunnlaget for forventninger og forestillinger om hva som lar seg gjøre, tenke og si” (Kolle, Larsen og Ulla, 2010, s. 21). Innenfor en sosialkonstruksjonistisk tenkning er kunnskap om barn og barnehager sammensatt av diskurser. Videre kan vi si at diskurser setter rammer for hvordan vi tenker og hva som blir forstått som formålstjenlig og nødvendig (Kolle, Larsen og Ulla, 2010). Her vil jeg gjerne trekke fram rommenes utforming som sier noe om diskursene som er etablert. Slik jeg oppfatter dette er det først og fremst basert på to elementer: (1) ivareta behovet for en gradvis tilpassing til en ny hverdag, som ikke er i trygge kjente omgivelser hjemme, men i barnehage og (2) fokus på barns tilknytning. Etter hvert vil jeg vise til hvordan diskursen i forhold til barnehagerommet blir mer og mer lik en skoleinstitusjon. Diskurser er ikke temaer eller emner, men et sett av kunnskap og makt (Rhedding-Jones, 1996a). Mitt valg av tema fokuserer ikke primært på en diskurs i forhold til fysiske rom i barnehagen, men på diskurser som konstruerer rommet.

Diskurser er slik jeg oppfatter det med utgangspunkt i referansene over, forståelser, tenkning, tale, meninger, diskusjoner og påvirkninger. Diskursene omgir oss og gir oss et grunnlag til å konstruere virkeligheten, de kan virke som helt selvfølgelige sannheter. Diskurser kan også ha så stor makt at de tar makt over meg som individ.

”Diskurser har makt til å styre våre handlinger og praksiser og også materielle forhold, fordi vi ønsker å handle ut fra hva vi forstår som rett og sant” (Seland, 2012, s. 117). Seland velger i sitt kapittel å bruke begrepet diskurs som felles forståelse av et fenomen i samfunnet. Hun peker på at ”forståelsene endrer seg over tid og tilfredsstillende vårt behov for å skape mening og forstå det samfunnet vi er en del av” (Seland, 2012, s. 117). Hun viser til eksempel at vi i dag har en forståelse av at også de yngste barna skal ha rett til å medvirke i familie og institusjonsliv, dette er en dominerende diskurs i vestlig verden, men det trenger ikke nødvendigvis oppleves slik i andre deler av verden. Hun skriver og at idet noen diskurser eller forståelser blir dominerende, vil det ofte bli stillhet rundt andre forståelser av det samme fenomenet. Hun viser til eksempel som jeg har støttet meg til og sett nærmere på i mitt feltarbeid: ”diskurser om ”det kompetente barn” kan føre til at det blir stillhet rundt barns sårbarhet og utilstrekkelighet” (Seland, 2012, s. 118).

Videre skriver Seland: ”Diskurser som definerer barnehagen som et fundament for skolen, ser ut til å posisjonere barn som kunnskapstørste, vitebegjærlige og lærelystne” (Seland, 2012, s.18). I styringsdokumentene for barnehagen vises det til ´den tredje pedagog´ når det er snakk om de fysiske miljøene i barnehagene. Kjørholt og Seland (2012, s.176) skriver det slik”: This shows that discourses on the new kindergarden architecture are connected to discourses on learning influenced by philosophy of thinking from ´Reggio Emilia´. This discourse have become increasingly powerfull in relation to policy and practice in kindergarden in Sweden and Norway in recent year”. Slik jeg forstår dette sitatet viser det seg at diskursen om den nye barnehagearkitekturen er knyttet til den ´Reggio Emilia´ inspirerte diskursen om læring. Jeg har i første kapittel vist til hvordan jeg selv har vært inspirert av ´Reggio Emilia´ filosofien og sitatet over viser hvordan hele vår barnehagesektor har vært inspirert av det samme. Dette har også resultert i at våre diskurser om barnet som hjelpeløs og sårbar har møtt motdiskurser som dreier vår forståelse mer og mer mot det kompetente barnet.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på teori og teoretiske perspektiver. For meg handler det å velge teoretisk perspektiv om hvordan jeg vil posisjonere meg i forhold til vitenskapelig ståsted. Jeg har forsøkt å vise hvordan min forståelse av sosialkonstruksjonisme er basert på ulike teoretikere. Videre har jeg trukket fram institusjonsteori, med hovedvekt på Goffman (1967) sin ”totale institusjons” teori, dette har jeg gjort fordi barnehagen kan minne om en total institusjon. Under avsnittet makt, har jeg sett nærmere på Foucault (1994) sin teori rundt begrepet makt, samtidig har jeg vist til at det er viktig å si at maktbegrepet ikke bare er negativt. Jeg har også vist til hvordan Foucault trekker fram begrepet ´panopticon´, som jeg i denne oppgaven har trukket fram som det å bli sett. Avslutningsvis viser jeg til begrepet diskurs. Diskurser etablerer seg som forståelser, og nye diskurser kan fort føre til at tidligere diskurser om samme fenomen blir mindre synlige. I hovedsak har jeg sett nærmere på diskursen om det kompetente barn. Dette har jeg skrevet mer om i forbindelse med analyse og drøftinger av mine innsamlede data.

Videre vil jeg se nærmere på begrepet barn og barndom.

3. På vei mot en institusjonalisert barndom?

I dette kapittelet kommer jeg nærmere inn på noen av begrepene jeg bruker i oppgaven. Jeg har trukket frem begrepet institusjonalisering og jeg har gjort et historisk tilbakeblikk på barnehagen i Norge. Veien mot den institusjonaliserte barndom.

3.1 Hvorfor bruker jeg begrepet ”de yngste barna”?

Hvorfor har jeg valgt å bruke ”de yngste barna i barnehagen” som betegnelse for gruppen individer jeg skriver min oppgave om?

I Norge har vi flere forskere som har brukt ulike benevnelser på de yngste barna, Sandvik (2000) bruker småbarna, Johannessen (2002) de minste, Løkken (2004) toddler og Greve (2009) små barn eller to-treåringer. Jeg har innledningsvis i dette avsnittet valgt å forholde meg til Greve (2009). Hun trekker fram Løkken sin benevnelse ”toddler” i sin bok og uttrykker at det var et klart behov for et slikt begrep da det ble lansert i 2004. Blant annet skriver hun at det positive ved å finne en egen benevnelse på denne aldersgruppen (barn under 3 år) nettopp er å sette søkelyset på en gruppe som har fått svært liten oppmerksomhet tidligere (Greve, 2009, s. 22). Greve (2009) sier videre at nå er tiden inne til ikke lenger å skille ut aldersgruppen 1 -3 år som noe særskilt. Greve legger vekt på at vi alle er kroppssubjekter som er forankret i verden. Greve går bort fra ”toddler” begrepet og bruker små barn eller to-treåringer. Små barn er et anerkjent begrep og akseptabelt i forhold til at det er ”små barn” det er snakk om. I denne sammenhengen har jeg lyst til å henge på en kommentar om at begrepet små barn kan føre til mer fokus på størrelsen på barna enn på behovet deres.

Jeg har valgt å reflektere rundt begrepet ”toddler”.

”The term ‘toddler’ usually refers to children within the age range of 12 to 36 months and to a certain way of walking: the toddling way” (Løkken, 2000, s. 531).

For det første er 'the toddler' et engelsk ord som best oversettes til pjokk (Kirkeby, 1978). Jeg oppfatter ”toddler” begrepet som litt problematisk sett i et etisk perspektiv. Som det står i sitatet over handler det om en måte å gå på. Jeg leser Løkken sitt begrep ”toddler” som en egenskapsforklaring av et individ i en viss alder. FNs konvensjoner om barns rettigheter

(Barne- og familiedepartementet 1999) artikkel 2, handler om forbud mot diskriminerende behandling av barn. Ser jeg ”toddler” begrepet opp mot denne artikkelen kan jeg være tilbøyelig til å si at begrepet kan legge grunnlag for diskriminering. ”Det vesentlige innholdet i diskrimineringsforbudet er at ytre kjennetegn et barn bærer med seg, aldri skal innvirke på den behandling barnet får fra samfunnet eller andre samfunnsborgere, herunder selvsagt profesjonelle grupper” (Lingås, 2010, s. 114). Jeg vil underbygge dette med min beskrivelse av hva som etter min oppfatning kommer til uttrykk når begrepet ”toddler” blir brukt. Jeg ser for meg barn som vinger fram og tilbake, er ustødige i sin gange, gjerne litt haltende, noe som fort kan oppfattes som stigmatiserende og negativt.

Videre ser jeg på teoretiske retninger til begrepet barn, jeg har valgt å fremheve spesielt tre teoretiske retninger fordi jeg erfarte og gjenkjente dem i mitt feltarbeid.

Gulløv (1999, s. 57), presenterer tre forskjellige teoretiske retninger til begrepet barn som har preget hennes forståelse av barn og barndom.

1. Sosialiserteoretisk (sosialiserings-teoretisk) - her mener Gulløv at alder og tid er uunngåelige vilkår for kategorien barn. Denne retningen bygger på ideen om utviklingen som et kjent forløp og muliggjør pedagogisk praksis for forskjellige aldersgrupper. Alderen blir en objektiv kategori, som kan brukes i vurdering av enkeltbarn. Slik jeg oppfatter denne teoretiske retningen handler det om utviklingspsykologi og kategorisering. Jeg har lett for å definere barn ut fra alder, hva de i ulike alderstrinnene har behov for, hva de skal kunne, samtidig som jeg sier at en ett – åring ikke er en ett – åring. Det innebærer at det er ingen sannhet for meg. Ettåringene har på lik linje med de fleste andre mennesker individuelt ulike behov.

2. Barndommen som sosial konstruksjon. Her legges det, i følge Gulløv (1999, s. 58), vekt på at oppfattelsen og tilretteleggelsen av barndommen ikke er et naturgitt fenomen, men at den er underlagt spesifikke sosiale og kulturelle betingelser. Slik jeg forstår dette handler det om at barndommen for den enkelte blir ulik avhengig av sosial og kulturell kontekst. Dersom jeg hadde levd min barndom i India eller Iran kan jeg med stor grad av sikkerhet si at den hadde vært annerledes enn min barndom i Norge var.

3. Barn som sosiale aktører. Her betraktes barn som sosiale personer som må studeres for seg uavhengig av deres utvikling til voksne. Gulløv opplevde slik jeg leser det, at dette begrepet

hjalp henne til å få avstand til å kategorisere barna, se punkt 1 og fikk henne til å fokusere sin oppmerksomhet på følgende forhold:

”Børn må betragtes som selvstændige betydningsskabende personer, men de danner ikke deres betydninger uafhængigt af omgivelserne” (Gulløv, 1999, s. 59).

Kjært barn har mange navn (betegnelser). Småbarna, De minste, Toddler, To – treåringer. Jeg har valgt å fokusere på de yngste barna. Jeg kan ikke hevde at dette begrepet er mer eller mindre tydelig enn de andre begrepene, men i en tid da et stadig økende antall barn under to år har fått plass i barnehagene har det vært viktig for meg å fokusere på og knytte mine funn til de yngste barna.

I dette avsnittet har jeg vist til hvorfor jeg har valgt å benevne de jeg observerer som de yngste barna. Jeg har problematisert begrepet ”toddler”, ut fra at jeg etisk ikke synes det er riktig å bruke en slik benevning på en gruppe individer. Videre har jeg vist til de teoretiske retninger som Gulløv trekker fram, dette fordi jeg i mitt feltarbeid selv måtte forholde de retningene hun trekker fram, da det direkte eller indirekte preget min tilnærming til de jeg observerte.

3.2 Barndom

Samfunnsvitenskap dreier seg om å gripe mønstrene i samfunnsutviklingen, om å sette detaljene sammen til strukturer og tendenser. Sett i dette perspektiv befinner barndommen seg i forandringens brennpunkt (Frønes, 2011).

Barndom angår barn i en bestemt aldersgruppe og deres liv. ”Teorier som søker å beskrive barnets samfunnsmessige posisjon, ser barndommen som et sett av strukturelle og institusjonelle ordninger som danner rammer for barns liv og levekår” (Frønes, 2011, s. 13). Analyser av barns levekår eller livskvalitet vil fokusere på hvordan de strukturene som danner barndommen, influerer på fordelingen av goder og onder mellom generasjonene og mellom barn i ulike posisjoner. Analyse av barns rettigheter ser på hvordan ulike utforminger av barnets posisjon gir barnet ulik rett til grad av rettferdigheter” (Frønes, 2011, s. 13). Slikt strukturelt perspektiv forteller at det finnes mange ulike posisjoner for barn og det finnes mang en barndom. Dahlberg, Moss og Pence (1999) skriver om den tidlige barndommen som konstruksjon. De legger vekt på at ”den konstruksjonen vi gjør av det lille barnet og den

tidlige barndommen er produktiv. Med produktiv mener vi at den er avgjørende for hva slags institusjoner vi skaper for barn, og for hva slags pedagogisk arbeid voksne og barn utfører i disse institusjonene” (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s. 74). Beskrivelsen av det «sosiologiske barnet» blir trukket fram av James, Jenks og Prout (1999), her er barndommen preget av økt fokus på barnas egen verden. Her brukes tilnæringsmåter som etnografi/feltarbeid (sosialantropologiske tilnæringsmåter). Sosialkonstruktivistiske teorier legger vekt på at barnet bør forstås som en sosial eller kulturell konstruksjon. Nordin-Hultmann (2004) skriver om hvordan barn skapes av språk og diskurser. ”Alt det vi gjør, alt vi sier, læreplaner, hvordan vi innreder, organisering av dagen – alt sier noe om hva vi forventer av et barn, hva de er og skal bli” (Engesæter, 2008, s.29). Barndommen er ikke lik for alle barn, den er like forskjellig som andre opplevelser vi mennesker opplever. Derfor er jeg enig med Dahlberg, Moss og Pence (1999), når de skriver at det er riktig å bruke begrepet barndom, i flertallsform.

Dahlberg, Moss og Pence (1999, s. 100), stiller også spørsmålet: ”Hvorfor skal vi ha barnehager?” videre sier de at barnehagene er det vi ”som et samfunn av mennesker” gjør dem til. Jeg synes dette er viktige spørsmål og jeg er enig i at vi som mennesker i et samfunn må være bevisste på hvordan vi ønsker at barnehagene skal være.

Kort om dette avsnittet: Barndom fortone seg ulikt avhengig av tidsepoke og sted (Dahlberg, Moss og Pence 1999) og barnet fortone seg som en sosial eller kulturell konstruksjon (Nordin - Hultmann, 1994).

Videre vil jeg se nærmere på begrepet institusjonalisering fordi dette er et viktig bakteppe for framdriften i oppgaven.

3.3 Institusjonalisering

Berger og Luckmann (2006, s.69) sier: ”All menneskelig aktivitet er underlagt vanedannelse”, videre sier de at ”vanedannelse innebærer at handlingen i fremtiden utføres igjen på samme måte og med samme begrensede anstrengelse”. Slik jeg leser dette er det slik at nesten uansett blir vi mennesker styrt inn i vaner eller rutiner. Eksempel kan være hvordan vi stabler ved, for å få veden til å ligge stabilt stabler vi på en spesiell måte, slik det alltid er blitt gjort. Vi kan velge å gjøre det på flere måter, men da risikerer vi at det ikke blir stabilt nok, derfor gjør vi det ikke annerledes. Dette innskrenker handlingen til slik vi alltid har gjort det. Som individ

slipper vi å ta stilling til om noe skal gjøres på en annen måte. Vanedannelser gir aktiviteten en retning slik at aktiviteten kan utføres med et minimum av beslutninger, vi får frigjort energi som kan brukes til andre avgjørelser. Atferdsmønster kan gis standard verdier.

Slik Berger og Luckmann (2006, s. 70) ser dette ligger vanedannelsesprosessene foran all institusjonalisering fordi ”institusjonalisering skjer når forskjellige aktører gjensidig deler vanemessige handlinger inn i typer.” Berger og Luckmann (2006) vektlegger videre at institusjonelle typeinndelinger er tosidige og at det typiske ikke bare gjelder handlinger, men også den som handler i institusjonen. Dette innebærer at vanemessige handlinger er noe vi har felles med andre. Institusjonen har alltid en historie som de er produkter av. ”Ved sin blotte eksistens kontrollerer også institusjoner menneskelig atferd ved å sette opp på forhånd definerte atferdsmønster som kanaliserer atferden i en retning, selv om det er teoretisk mulig å gå i mange andre retninger” (Berger og Luckmann, 2006, s. 70). Dette sitatet slik jeg ser det kan bekreftes ved at barnehager ofte har både skrevne og uskrevne regler. Blant annet, ikke løp inne, snakk med innestemme, ikke ha med private leker, bare på ”ha med dag” osv. ”Enhver sosial situasjon som løper over tid medfører en begynnende institusjonalisering” (Berger og Luckmann, 2006, s.71). De viser til eksempel som jeg gir min tilslutning til:

La oss tenke oss at to personer fra helt forskjellige verdener begynner og omgås hverandre, to individer ankommer møtesteder fra sosiale verdener som har vært adskilt fra hverandre under sin historiske tilblivelse, og at interaksjonen derfor finner sted i en situasjon som ikke er blitt institusjonelt definert av noen deltakere, personene kalles A og B. Når A og B har omgang med hverandre, uansett på hvilken måte, vil typeinndelingen ganske raskt finne sted. A ser at B foretar seg noe. Han tilegner Bs handlinger motiver, og når han ser at handlingene gjentar seg, typiserer han motivene som tilbakevendende.

Dette er teorier som ble utviklet for nærmere 50 år siden, likevel opplever jeg at de er relevante i dagens samfunn sett ut fra sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Vanedannelse og begynnende institusjonalisering (Berger og Luckmann, 2006) har vært fokuset i dette avsnittet.

3.4 Barnehagehistorien i Norge

I de to første tiårene etter 1945 var utbyggingen av velferdsordninger for barn, som i form av flere barnehager, slik vi er vant til i dag, ikke en fremtredende faktor (Korsvold, 2008). Norge var i sterk grad et ”husmorland”, og derav et særegent fenomen ”husmorbarnehager”. Vi hadde i Norge sterke krefter som ønsket å befeste mødrenes stilling og barnets plass i hjemmet. Kort kan vi vel si at husmopolitikken støttet oppunder en mannlig forsørgermodell og en kvinnelig omsorgsmodell (Korsvold, 2008). Staten forholdt seg lenge passiv til barnehagevirksomheten, dette var ikke noe prioritert område innen politikken.

”I 1954 kom en ny lov om barnevern³, denne bidro til å knytte barnehager til det sosiale hjelpeapparatet med fokus på risikobarn og med vekt på ”vern”, ”beskyttelse”, ”forebygging” eller på det ”avvikende” barnet, ikke på barnehager som en universell rettighet for alle barn” (Korsvold, 2008, s 120). I 1950 årene kom også innflytelsen av psykologien, i Norge kunne dette vise seg i innstillingen som ble konsentrert rundt problembarn, som stort sett var ensbetydende med barn av enslige mødre. Det var ikke tilstrekkelig med kun fire timers oppholdstid, åpningstiden måtte økes, men ikke lenger enn til syv timer pr dag, med tanke på barnet.

”Etter husmorepoken i 1950-årene fulgte de gylne 60-årene, et tiår med industrivekst og vekst i det private forbruk” (Korsvold, 2008, s. 124). Manglende arbeidskraft ble påtrengende og småbarnsmødrene trengtes som arbeidskraft. I 1960 var det 2 % av barna som hadde plass i barnehage, daghjem eller det som ble kalt småbarnsstue.

1970 – årene kom med økonomisk vekst og grunnlag for endring på arbeidsmarkedet, kvinnene skulle ut i yrkeslivet og behovet for flere barnehager kom. Oljeeventyret fikk stor innvirkning på utbyggingene av velferdsordninger og barnehager. ”Året 1975 er skjellsettende” (Bleken, 2008, s. 30). Stortinget vedtar Norges første lov om barnehager. Barnehageloven fastslo at barnehager ble fellesbetegnelse for alle typer institusjoner for barn under skolepliktig alder. ”Dermed ble den norske barnehage trygt plassert i det som senere får

³ Det vil si at målet var å bøte på eller hindre en uheldig utvikling hos barn.

betegnelsen *den nordiske barnehagemodellen*, fordi den i disse prinsippene skiller seg fra barnehagen i de fleste andre europeiske land” (Bleken, 2008, s.31).

Når jeg leser barnehagens historie ser jeg at barnehagene i Norge stort sett har vært organisert i små enheter med avdelte avdelinger. På avdelingene har det vært ansatt en pedagog og to assistenter, på barnegrupper der antallet har vært 16 -18 barn over tre år og 7 - 9 barn under tre år. Med innføringen av barnehageloven i 1975 åpnet det seg også muligheter for ulike driftsformer. Lokale behov skulle vektlegges, dette kunne være familiebarnehager, barnehager med åpningstider en til flere dager i uken, eller fra en til åtte timer pr. dag. Tross utviklingen har det hele tiden vært diskusjoner om hvorvidt barna har godt av å gå i barnehage eller ei.

Frønes (2011, s. 11) sier: ” Et samfunn har bestemte forestillinger om sine barn, bilder som bestemmer hva barn ”er” og hva som forventes av barn i ulike situasjoner.” Dette bekrefter det fokuset Norge som samfunn har på den viktigheten tilknytningen barnet har til mor de første leveår. Samtidig er begrepet ”det kompetente barn” kommet mer fram, styringsdokumentene for barnehagene legger i dag mer, slik jeg leser de, vekt på medvirkning og læring. ”Bildet vi har av barn er ikke konstant, det varierer fra samfunn til samfunn og det varierer gjennom historien” (Frønes, 2011, s.11).

Ansvar for barnehager ble i 2006 flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Samme år kom ny rammeplan for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006). Slik jeg leser den nye rammeplanen er leken tonet ned mens læring har fått større fokus. I forbindelse med rammeplanen er det utgitt ti temahefter, ingen av disse temaheftene omhandler det som tidligere var ansett som viktig; lek. Mens matematikk, IKT, språk, barns medvirkning, likestilling, natur og miljø og de minste barna derimot blir viet mye oppmerksomhet i temaheftene. Rammeplanens uttalte intensjon er å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, hvor læring er et mer sentralt begrep enn lek, som tidligere har vært barnehagens kjernebegrep (Seland, 2009). Rhedding - Jones (2007) sier at omsorgsdiskursen er blitt erstattet med diskurs om læring i den nye rammeplanen. Disse sitatene har jeg med meg fordi jeg ser at den overgangen som har foregått fra fokus på omsorg til fokus på læring, også har hatt innvirkning på hvordan barnehagene nå bygges. Dette bekreftes også i areal- og funksjonsprogrammet for Oslo kommune (2012). Disse føringene ser jeg som viktige også i forhold til utbyggingen av nye barnehager. De nye byggene gjenspeiler slik jeg ser det, de føringene som ligger i styringsdokumentene.

Avsnittet beskriver den gradvise starten på barnehagehistorien i tiden etter 2. verdenskrig i 1945 og frem til idag. Den beskriver utviklingen fra en tid med husmødre og fokus på hjemmet til en tid der foreldrene er på jobb og der barnehagen er et heldags tilbud med mer fokus på læring enn på lek.

3.5 Oppsummering

Er vi på vei mot en institusjonalisert barndom er overskriften på dette kapittelet. Svaret på det spørsmålet er slik jeg opplever det ja. Gjennom beskrivelsene av hvorfor jeg har brukt begrepet de yngste barna, gjennom å se nærmere på barndom, institusjonalisering og barnehagehistorien er det vanskelig å kunne konkludere med annet enn at barndom som tilbringes i barnehage er institusjonalisert.

Jeg fortsetter fra den ene hovedpilaren i oppgaven – de yngste barna, og over til den neste som er rom.

4. Rom

Rom referer til matematikk, fysikk, brennevin, verdensrom, tidsrom, rommet imellom, det referer til forkortelse på Romerbrevet i Bibelen, sigøynere, slik kan vi si at rom er et vidt begrep. Rom i min oppgave refererer til arkitektur, jeg definerer rommet til å være fysiske og avgrensede områder. Ikke minst handler det om de yngste barnas bruk av rommet.

4.1 ”Det nye barnehagebygget”

I 2003 ble det etablert et prosjekt som ble kalt ”Det nye barnehagebygget”. Prosjektet ble utviklet av Storbysamarbeid for barnehagesektoren, sammen med SINTEF Bygg og miljø, NTNU ved Norsk senter for barneforskning og Fakultetet for arkitektur og billedkunst (Buvik m.fl. 2003). Storbysamarbeid for barnehagesektoren er et nettverk bestående av Trondheim, Tromsø, Bergen, Stavanger, Kristiansand, Drammen og Oslo. Disse syv storbykommunene har siden 1991 diskutert utviklingen av barnehagesektoren. Det har vært et ønske om å legge barneperspektivet til grunn for problemstillingene og diskusjonene (Buvik m.fl. s. 5). I prosjektet er det derfor tatt utgangspunkt i mål og kunnskap om barns utvikling og læring, samt forventede utviklingstrekk for pedagogikk og drift. Hensikten med prosjektet var å bidra til ny kunnskap og økt kompetanse om utforming og planløsninger for barnehager under etablering eller rehabilitering.

”Det er i dag, få eller ingen instanser som driver forskning og utviklingsarbeid knyttet til fysiske forhold i barnehagene” (Buvik m.fl. 2003, s.11). Et godt eksempel på at fokus kan endre seg med tiden, sitatet stemmer ikke lenger. Etter min oppfatning har det vært en signifikant interesseøkning i forhold til forskning og utviklingsarbeid rundt dette temaet siden 2003. Så langt i 2012 har det allerede kommet ut to bøker innen temaet, Moser m. fl. (2012) og Kjørholt og Qvortrup (2012). Jeg vil likevel dvele litt ved Buviks rapport. Buvik m. fl. sin rapport sier: ”Dagens barnehagedrift stiller andre krav enn de eksisterende barnehager er bygget for. Utfordringen i morgendagens barnehage vil blant annet bestå i å opprettholde og videreutvikle tilfredsstillende pedagogisk standard med de nye rammebetingelsene” (Buvik m.fl. 2003, s.11). Slik jeg leser dette blir det her lagt vekt på at den tradisjonelle avdelingsbarnehage og vektleggingen på barnet som sårbart og utilstrekkelig bør nedtones til fordel for det kompetente barn og et barnehagebygg som inviterer mer til læring.

Rammeplanen har vært en viktig forutsetning for barnehagens innhold og utforming siden første gang den ble tatt i bruk i 1996. Rammeplanen følger utviklingen og utviklingen følger rammeplanen, slik jeg ser det. Lovfestet rett til barnehageplass har resultert i at det er flere ett - åringer som bruker barnehagen. Bygningene må i lys av dette tilby et variert miljø i forhold til alder, for de som kryper, går og springer. Bygningene må gi rom for ro og aktiviteter, avgrensninger og foranderlighet. ”Det må være plass for å ha hemmeligheter og gjemmesteder, stille og stillesittende aktiviteter og høylydte og grovmotoriske aktiviteter” (Buvik m.fl. 2003, s.14). Rapporten trekker fram at det fysiske miljøet må inspirere barna estetisk og sansemessig, og den peker på hvordan lekens kvalitet er avhengig av rommets forandringspotensial.

”Små barn i barnehagen bør ha anledning til å være i små grupper med nær kontakt mellom barn og voksne. Små barns lek med jevnaldrende er basert på bruk av kroppen. Det er derfor ønskelig at de fysiske omgivelsene er tilrettelagt slik at små barn kan stabbe og gå og bevege seg sikkert” (Buvik m.fl. s.16).

Rapporten ”Det nye barnehagebygget”, trekker fram fire faktorer som anses som vesentlige når det diskuteres om betydningen av rommet sett ut fra barns perspektiv (Buvik m. fl, 2003, s. 16 - 17):

1. Det personlige rom
2. Avgrensning
3. Foranderlighet
4. Følelsesmessig tilknytning til rommet.

Videre har jeg skrevet mer om den enkelte faktor, først hvordan rapporten forklarer betydningen av de ulike faktorene, deretter har jeg skrevet hvordan jeg forstår dem. Jeg har også brukt disse faktorene i min analyse av datamaterialet senere i oppgaven.

Det personlige rom

I det personlige rom har barn rett til selv å velge om og hvordan de skal være tilgjengelige i forhold til andre. Kontroll med territoriet kan trues av voksne og barn

som hele tiden beveger seg på kryss og tvers av de arealer som er til disposisjon. Dette handler om retten til å skape den fysiske rammen om det personlige rom – noe som er avhengig av de voksnes forvaltning av barns bruk og tilgang til rom, og av hvilke muligheter som finnes i rommene selv (Buvik m.fl., 2003, s. 17).

Slik jeg forstår 'det personlige rom', handler det om et sted hvor det er jeg som bestemmer, eller rettere sagt hvor jeg kan få lov til å være i fred. Dette personlige rommet kan gi meg muligheten til privat tid, her er det jeg som bestemmer. Dette rommet kan godt være under et bord eller i et hjørne. Det kan sammenlignes med topologisk tenkning som handler om barns stedsbruk i barnehagen, hvordan de skaper steder. Det personlige rom blir et sted som er av personlig karakter, der barnet vil ha fred.

Avgrensning

Et eksempel på avgrensning kan være:

"I lek bruker barna mye ressurser på å etablere avgrensninger". "Barnegruppen kan hevde sin bruksrett til et definert område med "her leker vi" uten at det faktisk virker slik ut fra handlingene deres" (Buvik m.fl. 2003, s. 17). Hvor mange ganger har jeg ikke opplevd at barna eksempelvis utbryter: "Nei, nå trør du på hunden min" eller "Det er forbudt å gå på gresset", dette bekrefter sitatet over, barna avgrenser definerte områder som de leker på uten at handlingen deres legger synlige markeringer for avgrensningene.

Et annet eksempel kan være at barn etablerer avgrensninger i forhold til hverandre i ulike situasjoner eller i forhold til ansatte eller foreldre i andre situasjoner. Et tydelig signal på at her råder jeg er uttalelsen – "du kan finne på noe selv - et annet sted". Avgrensningene trenger imidlertid ikke være tydelige i form av rekvisita som setter tydelige grenser, det kan også være snakk om usynlige avgrensninger som blir uttalt dersom noen trår innenfor denne avgrensningen.

Foranderlighet

Det ikke ferdige, det ikke forhåndsdefinerte, det ikke fastlagte, det ikke entydige funksjonelle osv., utgjør vesentlige elementer i barnas utfoldelse -, lek - og undersøkelsesmuligheter. Dette handler om å kunne manipulere og forandre omgivelsene og sette spor etter seg. Det fysiske rom er ikke bare ramme rundt

forskjellige former for pedagogiske aktiviteter, etablert for barn av voksne, men er like mye preget av det barna selv definerer og forvalter (Buvik m.fl., 2003, s. 17). Når rommet skal ha flere ulike funksjoner stilles det nye og andre krav til bygg og innredning ut fra at mangfoldigheten i barns uttryksmåter skal respekteres”.

Slik jeg forstår dette handler det om at rommene skal kunne forandres, det rommet tydelig innbyr til den ene dagen eller uken kan neste dag forandres og innby til andre aktiviteter. I barnehager kan det være viktig å kunne forandre rommene alt etter hva barnas lek handler om. Er de opptatt av å bygge en dinosaur, bør det kunne være mulig å gjøre det. I neste omgang kan det være interesse for dramatisk lek og da må kanskje noen forandringer gjøres i rommet for å imøtekomme dette behovet.

Følelsesmessig tilknytning til rom

I løpet av en barnehagedag kan barn forsøke å knytte bestemte områder i barnehagen til seg; gjøre dem til sine egne. De prøver å skape sine egne personlige rutiner som et ledd i utviklingen av egen identitet. Vanligvis er det åpenhet blant personalet for at barn etablerer slike relasjoner til det fysiske rom og det fremheves at det bør være plass til det som i denne undersøkelsen kalles tilknytningshandlinger (Buvik m.fl., 2003 s. 17).

Noen barn har større behov for tilknytning til faste plasser eller rom, rom der en føler seg trygge. I noen barnehager har det vært pekt på at garderobeplassen der en har sine private eiendeler, kan bli et slikt rom. Disse faktorene har jeg tatt med meg i mitt feltarbeid og sett nærmere på hvordan det fungerer i praksis.

4.2 Fra avdeling til baser

Videre vil jeg trekke fram det Buvik m.fl. skriver om overgangen fra avdeling til baser. Jeg har selv lang erfaring fra såkalte avdelingsbarnehager. Der jeg hadde lederansvar for to assistenter, vi hadde ansvar for en gruppe barn. Vi hadde faste oppholds- og aktivitetsrom. ”Tradisjonelt er barnehagene oppdelt i separate avdelinger tilrettelagt for en bestemt gruppe barn. Erfaringer og utprøvinger av nye organisasjonsformer har vist at denne måten å dele opp barnehagen på kan gi lite fleksibel bruk av arealer og personal” (Buvik m.fl., 2003, s. 25). Slik jeg forstår sitatet over, kom tanker om nye organisasjonsformer frem på grunn av at de

tradisjonelle avdelingsbarnehagene ga for lite fleksibilitet. Jeg tar dette med meg videre i min oppgave fordi mitt fokus er på de yngste barna i barnehagen og jeg vil gjerne se nærmere på om de trenger faste tilholdsplasser. Dette fordi fokuset i forhold til utbygning av barnehager, slik jeg ser det, har vært preget av at det var viktig å oppløse den tradisjonelle avdelingsbarnehagen og heller gå inn for andre organisasjonsmodeller.

”Et alternativ til de mer tradisjonelle avdelingsbarnehagene er å fordele arealet slik at en større andel blir felles areal som kan brukes av alle barnegruppene. Arealene som reserveres for bestemte barnegrupper blir tilsvarende mindre og kalles gjerne baseareal” (Buvik m.fl.).

”En fordel med å bryte opp noe av den tradisjonelle avdelingsstrukturen, er at barn kan få større handlingsrom til å velge hvem de vil være sammen med, hva de vil gjøre, hvor de vil være, om de vil være ute eller inne, osv.” (Buvik m. fl., 2003, s. 25). For så vidt kan jeg se mye positivt her, men mine tanker går på om dette gjelder de yngste barna også. Slik jeg leser Buvik utvalget sin rapport konkluderer de med at barnehagene bør bygges ut fra en åpnere struktur og basedrift av barnehagene.

Et annet utviklingsprosjekt i forhold til rom som jeg har nevnt tidligere i oppgaven er:

”Rommet som intensjonal tekst”, var et forskningsarbeid ved Høgskolen i Vestfold (Hansson m.fl., 2005). ”Utgangspunktet deres var at det fysiske rommet kunne defineres som et språk der alle rom har en tekst eller et manuskript. Det fungerer som en forklaring eller en bruksanvisning når vi trer inn i dem” (Hansson m.fl., s.7). De peker på, slik jeg leser det at alle rom har en funksjon, for eksempel trekker de fram kjøkkenet i et privathjem, en gymsal på skolen, en teaterscene, flere kan nevnes, felles for dem alle er at de uttrykker en hensikt og en funksjon. Dette vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet, da det er flere teoretikere som er opptatt av denne funksjonen som rom innehar. Videre i rapporten deres kan jeg lese: ”Barnehagen er ikke et naturlig fenomen, den er en historisk og kulturell konstruksjon. Livet som leves der må konstrueres” (Hansson m.fl., 2005, s. 12). Dette støtter jeg meg helt til da jeg som dem har en formening om at voksne og barn i utgangspunktet ikke har noen følelsesmessig tilknytning. Livet i barnehagen blir iscenesatt og vi må fylle mellomrommet mellom oss med noe som vi kan være opptatt av.

Hvilken kunnskap fikk de gjennom dette utviklingsarbeidet? De fant ut at barnehagepersonalet måtte endre innstilling til rom og det fysiske miljø fra og være opptatt av at rommene skulle være praktiske og lettstelte, til å se på rommet som en del av det

pedagogiske arbeidet. Det de også skrev var: ”Hvis rom har en slik kraft at den stråler ut sin ”sang” til omgivelsene, ligger det også en makt i rommet, en definisjonsmakt som tillater, forbyr og legger rammer og normer for den som trer inn der” (Hansson m. fl., s. 65). Det som skrives rundt rommets makt vil jeg komme tilbake til senere i dette kapittelet og i analysen av observasjonene mine.

Et annet prosjekt ble etablert i 2007. Dette prosjektet ble ”gjennomført i et samarbeid mellom SINTEF Byggforsk, Avdeling for arkitektur og byggteknikk og Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning. Rådmannen i Trondheim kommune har vært oppdragsgiver” (Amundsen m.fl., 2007, forord). ”Materialet skal benyttes i forbindelse med planlegging og prosjektering av nye barnehager, men også arbeid med videreutvikling av eksisterende barnehager. ”BARN OG ROM - Refleksjon over barns opplevelse av rom” (Amundsen m.fl., 2007).

I rapporten peker de på at Trondheim kommune fra 2003 gikk over fra å bygge den tradisjonelle avdelingsbarnehagen til basebarnehage. Bakgrunn og intensjoner for dette var:

Endringene er begrunnet i ønsket om å legge til rette for fleksible løsninger med tanke på bruk av både arealer og voksne som felles ressurser for alle barna. Barna får et større spekter av aktiviteter å velge mellom gjennom bedre utnyttelse av rommene. Det legges blant annet større vekt på muligheten for motorisk lek og fysiske utfoldelse samt på praktiske og musiske aktiviteter. I stedet for å ha identiske avdelinger utstyres rommene for forskjellige aktiviteter, og barna treffer flere voksne som har ulike interesser og ferdigheter. Videre får barna flere å velge mellom for å finne en god venn og lekekamerat i barnehagen. Personalet får jobbe sammen i en større gruppe, og de kan fordele arbeidet mellom seg slik at den enkelte kan ta del i aktiviteter som interesserer mest (Funksjons og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim)

Prosjektet har bidratt med innspill og ideer til barnehagen når det gjelder blant annet barnehagens visuelle miljø. Gjennom analyse av fysiske romsammenhenger har prosjektet gitt innspill til framtidige plankonsept for barnehager som utvikles i Trondheim (Amundsen m.fl., 2007, s. 51). En konklusjon de kom fram til var: ”Småbarnas kjerneområde var ved barnehagens sentrale møtested og aktivitetssone ved kjøkkenet og de yngste barna er ikke i stand til i samme grad som storbarna å underlegge seg det fysiske arealet og mulighetene for

utfoldelse som tilbys innenfor en slik åpen struktur” (Amundsen m.fl., 2007, s. 52). Dette har jeg i mitt prosjekt sett nærmere på og kommer tilbake til det senere i oppgaven.

Videre har jeg sett nærmere på ulike tilnærminger til rommets betydning:

4.3 Barnlig topologi

I rapporten *Barn og Rom* (Amundsen m.fl., 2007) ble begrepet barnlig topologi introdusert. Det var gjennom denne introduksjonen jeg ble kjent med begrepet og mener det er viktig å se nærmere på dette i min oppgave.

”Barn bruker steder i barnehagen til ulike formål, og skaper mening i samspill med stedenes fysiske og sanselig kvaliteter” (Krogstad, 2011). Krogstad var med i forskningsprosjektet; *Barn og rom. Refleksjoner over barns opplevelse av rom* (Amundsen et.al., 2007). Dette prosjektet var et prosjekt som fulgte to nybygde barnehager i Trondheim kommune, som var organisert etter baseprinsippet (Krogstad, 2011). Målet deres var å få ny kunnskap om hvordan arkitekturen og det fysiske miljøet påvirker den pedagogiske planleggingen og aktivitetene i barnehagen. ”Å tenke topologisk om barns stedsbruk i barnehagen handler om å kunne lese ut det særegne ved barns måte å bruke, oppleve og skape steder på i barnehagen. Å gå opp ”sporene” av en barnlig topologi, eller bruk av steder, kan gi innspill til en didaktikk som i større grad tar utgangspunkt i en barnlig væren i verden” (Krogstad, 2011). Slik jeg leser dette innebærer det at vi som voksne i større grad må observere barna i deres bruk av rommene og stedene i rommene. I prosjektet jeg nevner ovenfor, fant de blant annet ut at barna hadde ulike ”hemmelige” steder i barnehagen, disse stedene var kjennetegnet ved at de var ”skjult” fra de voksnes blikk og visuelle kontroll. Begrepet viser til hvordan barn orienterer seg i det fysiske rommet og lager sine egne avgrensede steder. Krogstad trekker også fram at de barnlige stedene er steder for lek, tilbaketrekking og kontemplasjon, der barnet befinner seg sansemessig i kontakt med de voksnes verden, men samtidig er skjermet fra dem. Stedene som er i umiddelbar kontakt med de voksne, gir også element av trygghet og beskyttelse.

4.4 Symbolsk betydning på institusjonelle rom

Gulløv og Højlund (2005), argumenterer med at rommet har innebygd budskap om hva som skal forgå i rommet samtidig som rommet uttrykker noe om hva slags mennesker som

forventes å være i rommet. De viser til et eksempel der stoler og bord er i forskjellige størrelser, der høydeforskjellen indikerer hvem som skal sitte hvor. De legger også vekt på hvordan stolene til barn og voksne blir ulikt utformet. Stolene til barna er lettere å holde rene, de kan vaskes – dette forteller oss om barnas hygiene, de søler mer, dermed må stolene kunne vaskes. De voksnes stoler er ofte i skinn eller stofftrukne, gjerne med hjul på som gjør at de kan sitte på stolen og komme seg rundt i rommet med den, barna derimot må reise seg fra stolen og løfte den med seg dersom de skal flytte seg til et annet sted i rommet med stolen. Som regel ser vi at det er færre voksne stoler enn barnestoler i et rom, altså forteller rommet oss at det oppholder seg flere barn enn voksne der.

4.5 Rommets pedagogiske utsagn⁴

Gulløv og Højlund (2005), argumenterer for at det er en underforstått logikk i tilretteleggelsen av det pedagogiske rom, at barna kun oppholder seg der midlertidig, og at deres preg på innredningen og utsmykningen derfor skal være overfladisk og avgrenset til forgjengelig materiale. Dersom vi relaterer det til barnehagen kan vi tenke oss utsmykningen på veggene. Utsmykningen varierer i ulike barnehager, men likevel med klare fellestrekk, utsmykningen er nesten uten unntak produsert av rommets brukere. Tegninger, malerier eller skulpturer produsert av barna som oppholder seg i rommet, eller fotografier av enkelte av barna i ulike situasjoner fra hverdagslivet i barnehagen. Materialet det er produsert på er ofte preget av billig og dårlig kvalitet. Det signaliserer at bildene har kortvarig levetid, på lik linje som produsentenes tid i de ulike rom. Produsentene det her snakkes om er slik jeg ser det, barna i barnehagen. Dette bekrefter tanken om at de moderne institusjonene i dag skal bygges på en måte som gjør at de raskt kan omorganiseres til annet bruk.

”Det er i innretningen, rumfordelingen og arkitekturen indbygget en pedagogisk kraft, der kommunikerer oppfattelser av barn, som legitimerer pedagogiske prioriteringer og privilegiefordelinger. Samlet sett kan vi si, at rum diciplinerer, civiliserer og kultiverer” eller endnu kortere: ”Rum oppdrager” (Gulløv & Højlund, 2005, s. 33).

⁴ Hentet fra Gulløv og Højlund (2005, s.33), artikkel i Larsen, K. *Arkitektur krop og læring*.

”Rum er ikke en passiv ramme, men en aktiv del av det sosiale” (Gulløv & Højlund, 2005, s. 35). Dette utsagnet slik jeg leser det, sier noe om hvordan vi voksne tenker rommene ulikt brukerne, her barna. En trappeavsats kan være et eksempel som beskriver forskjeller; For barn, et spennende sted å leke; For de voksne, en nødvendighet som passerer på vei fra A til B.

Kirkeby, Gitz-johansen og Kampmann (2005), skriver om rommets bløte og harde funksjonalisme. Slik jeg leser dette handler hard funksjonalisme om at rommet sitt bruksområde er tydelig definert og forhandlinger om hvordan rommet skal brukes eksisterer ikke. Har en derimot med bløt funksjonalisme å gjøre handler det om at tingene er designet slik at vi kan fortolke bruksmuligheter på flere måter. ”Begrebet blød funksjonalisme beskriver rum og elementer, der er arkitektonisk veldefinerte, men funksjonelt svagt kodet” (Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann, 2005, s. 50). Slik jeg forstår dette handler det om at ulike rom er sterke eller svakt ”kodete”. Rommene som er sterkt kodete har tydelige forventninger til hva som skal skje der, rommene vil også pedagogisk vise tydelige krav til aktørene som oppholder seg i rommet, både i forhold til oppførsel og læring. Disse rommene vil være styrende for aktiviteten som skal foregå der og kreativiteten blir begrenset for dem som oppholder seg der. Rom som er svakt ”kodet”, signaliserer at en kan være mer kreativ i bruken av rommet. Kirkeby m.fl. (2005) skriver at rommene preges av en usynlig pedagogikk, og kvalifikasjoner som kreativitet, samarbeidsevne og besluttsomhet er viktige ved siden av det faglige.

4.6 Handlingsregulerende rom

Kirkeby m. fl. (2005), skriver at en skolebygning ikke bare er et resultat av og uttrykk for, men også selv en del av skolens maktstruktur. ”I skolesystemets bestræbelser på å etablere en bestemt orden i skolen og at få barnene til at opføre sig etter denne ordens eksplisitte og implisitte regler medvirker bygningen til at regulere deres adfærd” (Kirkeby m. fl., 2005,s. 53).

Kirkeby m.fl. (2005) har brukt Basil Bernstein sine begreper, synlig og usynlig pedagogikk til å betegne ulike former for pedagogikk. Synlig pedagogikk betegner en undervisningsform der underviseren definerer et klart innhold i undervisningen og undervisningen ligger fast på forhånd (Kirkeby m.fl. 2005, s. 60). Usynlig pedagogikk betegner en type undervisning der

innholdet ikke ligger fast på forhånd, men der elevene tilsynelatende selv har større innflytelse på hvilket stoff som skal tilegnes. Både den synlige og usynlige pedagogikk stiller krav til barnas atferd, slik Bernstein skriver det. Han skriver at den synlige pedagogikken stiller krav om å sitte stille med oppmerksomheten rettet mot tavlen eller boken og tilegne seg stoffet, som underviseren gjennomgår, eller som formidles i lærebøkene. Den usynlige pedagogikk stiller andre krav, her skal barna selv regulere sine aktiviteter uten lærerens kontroll. Barna skal ta beslutninger i forhold til metode og problemområde.

Institusjonsautonomi betegner barnas evne til å leve opp til de forventninger som finnes i institusjoner barnehage og skole, uten regulerende instruksjoner fra pedagogene (Kirkeby m. fl. 2005, s.62). Hvilke forutsetninger har barna til å forvalte seg selv uten regulerende innblanding fra pedagogene? Slik jeg leser dette i forhold til barnehagene innebærer det hvordan det enkelte barn finner seg til rette i de ulike fysiske rom i barnehagen. Noen barn kan oppleve det som veldig trygt med sterkt kodete rom, da er det ikke tvil om hva som forventes av dem og de blir disiplinert i forhold til rommets koding. Andre barn vil oppleve svakt kodete rom som bedre da de selv kan ha muligheten til å påvirke rommet og den læring som skal skje der.

4.7 Rom og kropp

Jeg vil starte dette avsnittet med å skrive et sitat hentet fra en artikkel i en avis som omhandler hvordan arkitektur handler om min hverdag. Jeg er i denne oppgaven opptatt av hvordan de fysiske rommene i barnehagen innvirker på individene som oppholder seg der og dette sitatet understøtter mitt fokus. ”Alle har erfart at det vi gjør i en kirke, er annerledes enn det vi gjør i en bensinstasjon, og i vår egen stue gjør vi noe annet enn i et teater og rådhuset. Bygninger, gater og plasser er arenaer for vårt daglige liv, vi ”kan” alle noe om arkitektur fordi vi fødes og dør i hus og byer” (Thiis Evensen, 2004). Bygningene og rommene er stabile, de er der over lang tid og gjerne flere generasjoner vanker i de samme byggene. Tenk skoler, hvor mange generasjoner har ikke enkelte skolebygg vært utsatt for? Menneskene har beveget seg kroppslig likt i disse byggene år etter år. Rommene snakker til oss, de forteller oss hva vi skal gjøre i rommet. Ta et formingsrom i barnehagen, som regel er det et stort bord med stoler rundt, altså vi skal sitte ved bordet å gjøre noe med hendene våre, eller det står staffelier der som tydelig forteller at vi skal henge opp papir og male/ tegne. Rommet er også ofte møblert med hyller der ulikt materiell fra maling, sakser, limstifter, fargeblyanter osv. står plassert. Høyden de er plassert i disiplinere, noe er plassert så høyt opp at kun personalet/voksne når

det, dette er av sikkerhetsmessige eller økonomiske årsaker. Ta puterom også, rommet forteller tydelig at en kan bevege kroppen sin mye, sikkerheten er ivaretatt ved at dersom en faller så faller en på myke puter. Puterom inviterer til kroppslige leker mens dukkekrok og formingsrom inviterer til mer rolige bevegelser. Lange ganger inviterer til løping.

Gulløv & Højlund (2005, s 37), trekker også fram at rommet har sansemessig påvirkning på kroppen vår. Her tenker jeg på hvordan ulike lukter preget opplevelse av ulike rom, tenk gymnastikksalen, sykehusrom, venteværelse, tannlegekontor, klasserommet osv. ”Kroppen erfarer rommet ved å se, lukte, merke og lytte. Her har jeg lyst å vise til eksempel fra egne besøk i barnehager, for å vise hvordan jeg leser og forstår det Gulløv & Højlund skriver.

Jeg kommer inn i et rom i en barnehage, oppholdsrom for en gruppe barn yngre enn 2 år. Rommet er helt firkantet, mange vinduer på den ene veggen ut mot et uteområde. De andre veggene er helt hvite, midt på den ene veggen forholdsvis høyt oppe, henger en tegning. På gulvet står et bord med tre stoler rundt. Flere stoler er stablet opp på hverandre i et hjørne i rommet. Noen få store klosser ligger i på gulvet ikke mer. Rommet er kaldt og utrivelig, det merkes på hele kroppen min.

Et annet eksempel:

Jeg kommer inn i et rom for barn yngre enn 2 år, idet jeg trår inn i rommet kjenner jeg en god følelse. Opprinnelig er det tre rom, men dørene fra det store rommet til de små er fjernet slik at de tre rommene blir som ett. Et sted henger det ulike stoff fra taket og ned mot gulvet, det ligger puter på gulvet, i en annen del av rommet står det mange glass med ulikt materiell i. Kongler, pinner, knapper i ulike farger, osv. Sentralt står et lavt bord med stoler rundt, på bordet ligger fargestifter og papir. På et lite plata står det biler plassert, i et hjørne ligger en madrass og ved siden av madrassen er det hyller med mange bøker i. Rommet er innbydende og varmt, det kjennes på kroppen.

Disse eksemplene trekker jeg fram for å understreke det Gulløv og Højlund sier at rommet også påvirker oss sansemessig. Videre vil jeg trekke fram et begrep som også sier noe om hva rom innbyr til.

”At kunne se muligheter i et rum henger nemlig også sammen med evnen til at kunne forestille seg en fremtidig handling. De fysiske omgivelsene kommunikerer nogle muligheter, samtidig med at vi retter en perceptuel oppmerksomhet mot verden, det er ikke blot omfatter igangværemnde aktiviteter, men også retter sig mot dem, vi endnu ikke har påbegyndt. Affordance-begrebet rummer altså også et element av barnets fantasi og erfaring” (Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann, 2005, s. 49).

4.8 Affordance

Det var i følge Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann, den amerikanske psykologen James J. Gibson (1904 – 1979), som innførte begrepet ”affordance”, som referer til mulighetene for handling som tilbys av et bestemt objekt eller miljø. På nettstedet www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1686773, kunne jeg lese:

Gibson hevder at det er en klar sammenheng mellom det perseptuelle system og det motoriske system og at vi bruker omgivelsene på den måten som vi oppfatter dem. Begrepet ”affordance” beskriver den funksjonen et element i et landskap kan tilby individet. Det å oppfatte elementer i landskapet er å oppfatte hva de kan tilby av funksjoner. Barn oppfatter elementer i landskapet som funksjoner, det vil si hva de kan tilby: muligheter til å klatre, skli, hoppe, kaste, bygge osv.

Slik jeg oppfatter begrepet ”affordance” og setter det inn i sammenheng med fokuset i denne oppgaven, betyr ”affordance” at de fysiske rommene innbyr til ulike aktiviteter. Dersom vi kan se muligheter i et rom innebærer det også at vi kan se framtidige handlinger. Slik jeg forstår dette handler det også om han/hennes kreative evner, fantasi og erfaring. Rommet kan innby ulikt til ulike individer. Store åpne rom kan fort innby til voldsom lek, som springing, fotball osv., dersom en i dette rommet skulle ha mer relasjonellpreget aktivitet som brettspill, klossebygging eller lesing av bok, må muligens barna selv lage sine egne avgrensede områder. Dette kan gjøres ved hjelp av gjenstander som brukes til avgrensning.

4.9 Rommets makt

Bygninger til barn, slik som barnehageinstitusjonen, utformes for å støtte oppdragelse, undervisning, lek og læring, i følge de Jong (2005). Dette innebærer slik jeg leser det at barnehagene blir bygget etter planlegging ut fra barnehagens styringsdokumenter som

Rammeplan og barnehagelov, foruten arbeidsmiljøloven, lovverk i forhold til sikkerhet og andre bygnings lover. Dette betyr at bygningene skal være hensiktsmessige bygg som også skal støtte pedagogisk virksomhet.

”Bygningens oppgave som vern mod klimaet handler først og fremmest om bygningens ytre, mens oppgaven med at koordinere de sociale relationer først og fremmest ligger i dens utformning” (de Jong, 2005, s. 92).

De Jong (2005) argumenterer for at et enkelt rom har forskjellige forutsetninger i kraft av dets beliggenhet. Hun viser til et eksempel der hun tar like ”bygg” med lik plassering av rommene men der det i et tilfelle har en dør som går inn i rommet og det er kun den døren, her kan lesing foregå uten forstyrrelser fra andre. Et annet tilfelle med et identisk rom, men med flere dører, rommet blir i stedet et gjennomgangs rom der man kan risikere flere forstyrrelser. Et tredje tilfelle der det er tilsvarende rom, men med en dør som går ut av huset, rommet åpner både for gjennomgang og inn- og utgang. Slik kan en argumentere for hvordan et rom blir ulikt alt etter hvor mange dører eller vinduer det er i rommet. Jeg har reflektert over dette og relatert det både til den barnehagen jeg hadde mitt feltarbeid i og også i forhold til andre barnehager jeg har erfaring fra. Dette gjør seg gjeldende i større eller mindre grad overalt. Plassering av dører, antall dører, plassering av vinduer, størrelse, høyde osv. betyr noe for aktivitetene i rommet. Et baserom med en vindusvegg ut mot kjøkkenet, innebærer at man enkelt kan se hva som foregår på kjøkkenet. Dette kan påvirke både barna og de voksne, oppmerksomhet.

I boka *Overvåking og straff*. Det moderne fengselets historie, (Foucault, 1994), beskrives panoptisk overvåking, inndeling av tid og rom i offentlige institusjoner. Foucault beskriver hvordan det panoptiske blikket styrer og kontrollerer de innsatte i institusjonen, enten ved å ha blikket rettet mot seg, eller ved en usikkerhet om blikket er der eller ei. Slik jeg oppfatter det mener Foucault at de innsatte alltid vil oppføre seg som om de blir overvåket. I barnehagen er det lagt til rette for at de voksne kan observere barna, enten direkte ved å være tilstede i samme rom, eller gjennom glassflater (dører/vinduer/vegger) som gir fritt innsyn.

”Bygningenes hovedfunksjon er ikke lenger å bli sett (palassenes ytre prakt) eller å bevokte det ytre rom (festningens geometri), men å muliggjøre en indre, tydelig og detaljert kontroll - for å synliggjøre dem som holder til i bygningene selv” (Foucault, 1994).

4.10 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg teorier rundt begrepet rom. Jeg startet med prosjektet: Det nye barnehagebygget fra 2003, der fokuset var økt kompetanse om utforming og planløsninger for barnehager. Videre har jeg vært innom utviklingen fra avdeling til baser. Det tredje avsnittet handler om barnlig topologi, der vi for eksempel har sett at barn bruker steder i barnehagen til ulike formål. Uten å trekke frem alle de ulike avsnittene i dette kapitlet kan vi si at min oppfatning er at rommet betyr mye, både for bygningen og de som bruker det. Rom sender ulike signaler, rom inviterer til, eller hemmer aktiviteter. Rommets innredning gir viktige impulser til brukerne. Rom betyr mye, også for de yngste barna.

5. Metodologi

Metodologi handler om hvordan forskeren forsker. Det er ikke bare om metoden som brukes, metodologi sier også noe om hvilke teorier forskningen er knyttet til (Rhedding-Jones, 2005). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine metodologiske valg og hvordan jeg har samlet inn data, analysert og tolket mine funn.

Jeg har beskrevet hvordan jeg har arbeidet for å komme fram til resultatet av oppgaven. Oppgaven har tatt utgangspunkt i et kvalitativt forskningsperspektiv der etnografien har vært hovedfokus. I det jeg tar utgangspunkt i kvalitativ forskningsperspektiv innebærer det at jeg har lyst å forstå deltakernes, her de yngste barna i barnehagen sitt perspektiv. Jeg velger å rette blikket mitt mot de yngste barna sitt hverdagsliv og spesielt ha fokus på hvordan de tar i bruk de fysiske rommene i barnehagen. Innledningsvis i oppgaven har jeg beskrevet teoriene som har gitt meg retningen i mitt forskningsarbeid, samtidig har jeg en hovedproblemstilling som hjelper meg til å holde fokus. Jeg valgte en etnografisk forskningsmetode, dermed stilte jeg meg åpen for at nye problemstillinger innen hovedfokuset mitt kunne dukke opp.

5.1 Etnografisk forskning

I følge Rhedding-Jones (2005) befinner mesteparten av forskningen seg innenfor tre hovedkategorier: case studier, aksjonsforskning eller etnografisk forskning. Jeg har valgt etnografisk forskning som min tilnærming til forskningsfeltet. Etnos betyr ”folk” og grafi betyr ”det skrevne”. Etnografisk forskning tilsier at forskeren går inn i en kultur, blir i større eller mindre grad en del av kulturen og observerer livet i gruppen innenfra. Forskningen pågår over tid, slik at forskeren kan forsøke å forstå fenomener fra deltagerens eget ståsted (Rhedding-Jones, 2005). En etnografisk forskning, eller feltarbeid, er en form for, slik jeg forstår det, kvalitativ metode der jeg som forsker starter med et åpent sinn og en nysgjerrighet etter å finne ut noe om en kultur. Etnografi innebærer at feltforskeren, åpent eller skjult, deltar i folk sitt hverdagsliv i en periode. Forskeren opplever og lærer om kulturen, uten å blande seg inn eller mene noe om hvordan deltagerne er eller har det. Forskeren noterer ned hendelser, tar bilder eller film, samler dokumenter og foretar intervju med noen man har tilbrakt mye tid med. Bae (2004, s.37) sier at ”...etnografiske studier er basert på deltagende observasjon over tid, rettet mot beskrivelse av voksen - barn relasjoner mer innenfra og helhetlig”. Jeg gjør oppmerksom på at medgått tid til deltagende observasjoner kan ha vært

noe begrenset i forhold en mer utbredt måte å utføre etnografiske studier på. ”Etnografi innebærer et studium av folks dagligliv over en lengre periode som kan strekke seg over flere måneder” (Postholm, 2010, s. 45).

Jeg var i barnehagen hvor jeg utførte mitt feltarbeid i en forholdsvis kort periode, likevel vil jeg vektlegge at jeg har stor kjennskap til barnehagekulturen da jeg som tidligere beskrevet har jobbet innen denne kulturen i mange år. Ut ifra at studiens varighet er kort kan jeg nok si at jeg har forsket mikroetnografisk.

”I etnografisk forskning er det ofte slik at problemstillingen eller flere problemstillinger utvikles i samspill med forskningsfeltet” (Postholm, 2010, s. 46). Den etnografiske forskning som ligger til grunn for denne oppgaven begrenser seg av praktiske grunner noe både i tid og sted. Stedet er en utvalgt barnehage og tiden er avgrenset til noen korte morgenintervaller utvalgte dager. Dette er beskrevet nærmere i kapittel 6.4.

5.2 Observasjon

”Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretning fra andre” (Vedeler, 2000, s. 9). Videre skriver Vedeler: ”Pedagogisk observasjon brukes med tanke på å bedre de enkelte undervisningsopplegg, mens observasjon som forskningsmetode brukes for å finne svar på forskningsspørsmål som stilles.” Jeg har i mitt feltarbeid valgt å bruke observasjon som forskningsmetode, dette fordi jeg var av den oppfatning at jeg ved hjelp av denne metoden og bruk av video, kunne fange opp barnas samspill med de fysiske rommene. Dette fikk jeg bekreftet under arbeidet. Observasjon gir direkte informasjon om hendelsene i situasjonene. Jeg er tilstede og ser hva som skjer der og da. Jeg opplevde observasjon som tidkrevende samtidig opplevde jeg at jeg fikk materiale som ga meg muligheter til å se nærmere på enkelte sider ved barnas hverdagsliv i barnehagen, som for eksempel hvordan de fikk bruke rommene. Som tidligere beskrevet brukte jeg videokamera. Bruk av videokamera er ikke udelt positivt, metoden har også sine begrensninger, kameralinsen fanger kun opp et avgrenset område, det skjer ting utenfor linsen som kunne vært av interesse. Jeg som observatør ble nok også et filter for det jeg observerte. Dette er viktige elementer slik jeg ser det. Jeg ønsker at mine synspunkter skal være minst mulig preget av min forforståelse. Dette ser jeg er en tilnærmet umulig oppgave, men jeg er av den

oppfatning at det at jeg var bevisst problemstillingen hjalp meg til å reflektere over det underveis, og spesielt i analysearbeidet.

5.3 Observatørrolle

Som observatør kan en velge ulike roller å gå ut i feltet på (Vedeler, 2000, s. 17):

1. Fullstendig deltager som innebærer en fullt og helt deltakende observatør som prøver å ta en naturlig rolle involvert i aktivitetene til den gruppen som skal observeres.

Dette er en forholdsvis håpløs rolle i en forskningssituasjon, slik jeg ser det, da en fullstendig deltaker vil bli så involvert i eksisterende sosiale rutiner at det kan bli umulig å finne fruktbare måter å undersøke forholdene på.

2. Deltakende observatør er en rolle der det helt fra starten av forskningen vil være klart for deltakerne og observatøren selv at observatøren har en forskerrolle.

Utfordringene her er å kombinere delaktighet med en observasjon som setter en i stand til å forstå det som foregår fra innsiden, samtidig som en beskriver det for andre fra utsiden.

3. Observatør som deltaker.

Her er det snakk om at vi velger å være observatør samtidig som vi er deltaker. Det betyr at man tar en aktiv observatør rolle med et åpent sinn.

4. Fullstendig uavhengig observatør, en slags ”flue på veggen”. Denne rollen vil vanskelig la seg gjennomføre i praksis. Som observatør av et miljø må man bli kjent med miljøet og deltakerne legger merke til at en er der.

Jeg brukte tid på å tenke gjennom disse fire rollene. Spørsmålet jeg tok stilling til var hvor åpen eller skjult jeg skulle være i det miljøet jeg skulle drive mitt feltarbeid, hvor åpen eller skjult skulle målsettingen med observasjonen være.

Valget mitt ble å gå inn i forskningsfeltet som en observatør samtidig som jeg var deltaker, der målsettingen min var å være en aktiv observatør med åpent sinn. Dette også fordi jeg skulle bruke videokamera som hjelpemiddel i observasjonen. Jeg var selv til stede ved alle

observasjonene og de jeg observerte var veldig klar over at jeg var der uten at jeg tok del i situasjonene jeg filmet.

Jeg har bakgrunn som førskolelærer, har jobbet som avdelingsleder, styrer og barnehagekonsulent siden begynnelsen av 1990-tallet. Jeg har hatt mitt virke i kommunale og private barnehager, jeg har jobbet i barnehager som har vært bygget på hjemmets diskurs og jeg har vært med å åpne ”sonebarnehage” bygget på institusjons diskurs. Jeg har i løpet av alle disse årene opparbeidet meg mye kunnskap om barnehager, barn, ansatte og foreldre. Slik jeg forstår denne ervervede kunnskapen blir dette en mer eller mindre taus kunnskap. Jeg har stor kjennskap til det feltet jeg har forsket i, og jeg er klar over at min kunnskap og mine erfaringer har påvirket måten jeg har drevet mitt feltarbeid. Dette har jeg også tatt hensyn til ved valg av metode og forskerrolle. Min posisjon i forskerfeltet har jeg reflektert mye over, og da spesielt min etiske tilnærming til feltet.

”To be an ethnographer you need to have an open mind and be able to work without too much planning” (Rhedding-Jones, 2005, s.73). Det jeg oppfatter Rhedding-Jones sier her er at jeg må ha et åpent sinn og ta hensyn til forforståelsen som jeg i utgangspunktet kan ha. Dette fordi jeg før forskningen startet hadde et grunnlag basert på lang erfaring og kunnskap om det jeg skulle basere mitt feltarbeid på. Rhedding-Jones skriver også at innen etnografien starter vi ikke med mange spørsmål, men vi starter med en nysgjerrighet og undring der vi utfører vårt feltarbeid. Slik jeg leste dette medførte det at jeg under mitt feltarbeid måtte være åpen for det jeg så og finne mitt fokus der og da.

”Tradisjonelt har etnografen foretatt reiser til geografiske fremmede kulturer for å kunne studere og komme nær andre menneskers dagligliv, og forskjelligheten fra forskerens egen bakgrunn har skapt den nødvendige analytiske distanse som gjør henne i stand til å se med nytt blikk på menneskets sosiale handlinger og valg” (Clifford i Seland, 2009, s. 95). Seland skriver videre at når en skal gjøre feltarbeid på kjente steder, hvor en ikke umiddelbart får denne opplevelsen av noe ukjent og forskjellig, men heller finner seg selv i det kjente, så må forskeren selv skape en avstand, et analytisk rom for refleksjon og ny forståelse (Seland, 2009). Hvordan har jeg som forsker jobbet for å skape denne avstanden og etablere et analytisk rom for refleksjon og ny forståelse? De siste årene har jeg ikke jobbet direkte i barnehagen, jeg har vært i administrativ stilling ved et kommunalt barnehagekontor samtidig som jeg har studert innen faget og ervervet meg ulike teoretiske perspektiver.

Det har vært en utfordring for meg å jobbe med min forforståelse av feltet jeg har forsket i, men jeg har vært bevisst problemstillingen og reflektert fortløpende over mine perspektiver. ”Forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antagelser. Teori og antagelser danner dermed nærmest et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom. På den måten kan observasjonene både farges og blendes av forforståelsen forskeren møter feltet med” (Postholm, 2010, s. 57). Som en kvalitativ forsker har jeg lagt vekt på å være åpen for andre fokus og temaer som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Det betyr at jeg som forsker har måttet ta hensyn til situasjonelle betingelser. Som igjen har medført at jeg måtte være åpen for å gå inn i ny teori eller grundigere inn i den teorien som jeg allerede har ervervet meg. I min etnografiske tilnærming til feltet satte jeg opp undersøkelsesspørsmål på forhånd, men var åpen for og opplevde at disse i noen grad ble endret underveis i feltarbeidet.

Jeg kan også se at det har vært nyttig å ha den store kjennskapen til forskningsfeltet mitt som jeg har, da jeg forholdsvis raskt fikk en oversikt over strukturen, dagsrytmen, tiden, barna og ansatte. I følge Gulløv og Højlund (2006), stiler feltarbeid mot å innleve seg i menneskers hverdag slik at vi kan få et blikk på det som foregår og som motiverer til handling. De skriver også at en bør oppholde seg i feltet over lengre tid slik at en kan skille det typiske fra det enestående, kortere opphold kan innebære en risiko for lettvinne konklusjoner. Dette og det jeg siterer under fra Barth (1980), har jeg støttet meg til i mitt feltarbeid:

Mennesker handler ikke spontant og naturlig overfor en passiv observatør, slik de gjør foran et medmenneske; å spørre folk om deres liv er et dårlig surrogat for å se det, for deres fremstilling av det er på systematiske og vesentlige måter forskjellig fra deres praksis av det. Den som aldri har arbeidet dag etter dag på markene kan vanskelig forstå hva det vil si å livnære seg som bonde, den som ikke selv har levd i nomadetelt og vandret med dem vet ikke hva han skal spørre om for å lære det som er essensielt i deres liv. Men viktigst av alt: det er bare ved at du prøver å bli deltager at mennesker begynner å behandle deg som et egentlig medmenneske, at de får tillit til deg og åpner seg for deg, og aller viktigst at de begynner å lære deg opp i sine begreper, kategorier og forestillinger. For det er først som deltager at du trenger å forstå verden på deres måte.

Gulløv og Højlund (2006), refererer, som meg, til disse velvalgte ord fra Barth, jeg har valgt å støtte meg på Barth sine skrevne ord både i forhold til valg av feltarbeid og min observatørrolle.

5.4 Bruk av videokamera i observasjon

Det finnes ulike alternativer med feltarbeid. Jeg endte opp med videokamera i forbindelse med observasjonene. Videoopptak har en del funksjoner som hjalp meg i mitt feltarbeid. Prosesser, bevegelser og barnas relasjoner i forhold til blant annet det fysiske rom ble visualisert. ”Video blir mer og mer tatt i bruk av dem som vil observere barn og barns bruk av miljøet” (Løkken og Søbstad, 2009, s. 66). ”Den største fordelene med video er nok at kamera får med seg detaljer i lyd og bilder som ellers ville ha gått tapt” (Løkken og Søbstad, 2009, s. 67). Videre peker Løkken og Søbstad på at andre fordeler er at vi kan spille opptakene flere ganger og videoopptaket gir godt grunnlag for refleksjon og samtale over hva som skjedde i den observerte situasjonen.

”En av fordelene med video er at den registrerer alt som skjer, noe som vil være helt umulig dersom man skulle observere med penn og papir” (Greve, 2009, s. 69). ”En ulempe ved bruk av video er at videokameraet nødvendigvis bare registrerer det som fanges opp av kameralinsen” (Greve, 2009, s. 69). Her trekker Greve fram, slik jeg leser det, to argumenter i forhold til bruk av video som står i motsetning til hverandre. Jeg synes likevel at disse to argumentene er viktige hver for seg. Det første sitatet peker etter min oppfatning på at jeg som observatør får mye mer med meg ved bruk av video, fordi jeg stadig kan se tilbake på opptakene og oppdage nye ting. Ulempen er at kameralinsen ikke fanger opp alt som foregår i eksempelvis rommet. Ved å bruke håndholdt kamera kan jeg følge situasjoner jeg fanger opp, men da er det klart at jeg velger vekk noen situasjoner som kanskje er like viktige.

Jeg så fort at videoobservasjoner krevde planlegging, jeg måtte gjøre noen valg: Når skulle opptakene tas og hvor lenge skulle de vare? Hvilke rom? Hvilke barn? Ikke minst hva var det jeg ville filme? Ville jeg gi en smakebit av hverdagslivet, eller skulle jeg se hvordan barna brukte/forholdt seg til de ulike rommene?

Videokameraet kan påvirke handlingene, og de som observeres kan opptre unaturlig (Løkken og Søbstad, 1999). I begynnelsen var barna veldig opptatt av kameraet, en del av dem kom stadig bort for å sjekke hva som foregikk. Jeg hadde i utgangspunktet bestemt meg for å

forholde meg helt taus bak kamera under opptakene. Dette opplevde jeg som vanskelig, all den tid barna tok kontakt. Barna var såpass unge at ikke alle hadde utviklet talespråket sitt ennå, men på sin måte kommuniserte de med meg. Et par av barna brukte lang tid på å observere meg tilbake og jeg fikk en opplevelse av etiske dilemmaer som jeg har beskrevet i kapittel 5.6, om etikk.

Før jeg skulle begynne mine opptak måtte jeg bestemme meg for om jeg skulle sette kameraet på stativ eller holde det selv. Dersom kameraet skulle stå på stativ ville opptakene bære preg av at det kun var et valgt definert område i rommet jeg hadde filmet, men hvis jeg holdt kameraet i hånden kunne jeg bevege det og fange opp mer der barna beveget seg. Jeg valgte å føre kameraet selv. Dette gjorde at opptakene av og til ble utydelige og urolige. Heikkilä og Sahlström (2003), skriver i sin artikkel om forskere som velger å ha proffe filmfolk til å filme det som skal observeres, dette kan være positivt fordi en får kvalitetsmessige gode opptak, de som tar opptakene har ingen forforståelse fra feltet og filmer uten annet for øye enn å filme barnas samspill med rommet. Jeg vurderte både ut ifra praktiske og økonomiske hensyn at jeg ville filme selv. Da ble det færre fremmede å forholde seg til for barna og aspektet om at de som filmet eventuelt ikke har forståelsen av hvordan man forholder seg til barn, ble nøytralisert.

5.5 Valg av kamera

Jeg har valgt å bruke håndholdt kamera til feltarbeidet mitt. Muligheten til å bevege meg rundt i rommet og følge barna i deres bevegelser i rommet, var en viktig forutsetning for videoobservasjon. Jeg kjøpte et kamera sommeren 2011, både billed- og lyd kvaliteten var god. Jeg brukte en del tid på forhånd til å trene meg i bruken av kameraet og dataoverføring til PC. Erfaringen det ga meg var at selv om jeg fokuserte på mitt tema skjedde en del rundt mitt fokus område som lydmessig ble fanget opp av kamera. Dette gjorde meg mer bevisst når jeg gikk ut i feltet og skulle filme. Jeg fikk mye bakgrunnsstøy fra barn og voksne som var i nærheten av kameraets rekkevidde, blant annet samtaler som ikke hørte hjemme i mitt feltarbeid. Det resulterte i at jeg opplevde noen etiske dilemmaer når jeg så gjennom filmene. Disse etiske dilemmaene viste meg at selv om jeg velger å ha fokus på barns bruk av rommet så fanger kameraet opp dialoger blant voksne og barn som jeg i denne omgang ikke skulle ha fokus på.

5.6 Etikk

Aristoteles (384 - 322 f. Kr), interesserte seg for de fleste kunnskapsområdene og han gjorde banebrytende innsatser (Gustavsson, 2007). Aristoteles la stor vekt på å undersøke virkeligheten med hjelp av erfaringen samtidig som han var sterkt interessert i filosofi (Gustavsson, 2007). Han la vekt på at politikk og etikk hang sammen på den måten at en etisk riktig handling var en fordel for samfunnet. Gustavsson skriver videre at Aristoteles skrev at etikk utviklet seg i samholdet ut i fra de vaner og tradisjoner som vi vokser opp i. Etikk begynner som en vane men stopper ikke der, den etiske refleksjons oppgave er å reflektere de vanene som utvikles i samfunnet. ”I forhållande till andra etiska uppfattningar är den aristoteliska etiken en handlingsetik. Den ser inte i huvudsak till regler (regeletik) eller till handlingens konsekvenser (utiltarism). Det er istället själva handlingens kvalitet, hur man handlar i olika situationer, som är avgörande” (Gustavsson, 2007, s. 43).

Hvorfor går jeg som forsker tilbake til Aristoteles sin forståelse av begrepet etikk? Jeg opplever det som veldig interessant og lese det Gustavsson skriver om sin forståelse av Aristoteles sin refleksjon rundt etikk begrepet. Slik jeg leser det var de allerede på den tiden opptatt av at det var handlingens kvalitet som var avgjørende. Handlingens kvalitet ut fra etikkens, blikk som ut fra slik jeg forstår det, handler om måten vi møter andre mennesker/individer. Noen århundrer senere kommer Immanuel Kant (1724 -1804), viktigste moralfilosof i nyere tid, skriver Vetlesen i sin bok ”Hva er etikk” (2007). ”Ordet etikk kommer fra det greske ordet ethice. Det er adjektivet av ordet ethos, som i likhet med det latinske ordet mos betyr sed eller skikk” (Lingås, 2011, s.15). Lingås skriver videre at det er mange moralfilosofer som ikke skiller mellom moral og etikk, mens andre lager et skille mellom teori og praksis, altså at etikken er den praktiske moralens teori. Dette viser slik jeg leser det at det innimellom kan være vanskelig å skille moral og etikk fra hverandre. Jeg vil likevel støtte meg på Lingås når han skriver at for ham er moral knyttet til normer som mer eller mindre sitter i ryggmargen på den enkelte og at vi i moralen finner seder og skikker som gir påbud om det som regnes som normal atferd - føring for hvordan vi oppfører oss eller handler på. Etikken på sin side kan veilede oss i uforutsette og unormale situasjoner, etikken har også elementer av ydmykhet i seg.

Farrell har redigert en bok som inneholder viktige artikler som omhandler etikk i forhold til forskning av barn. Farrell (2010, s. 4) skriver: ”Ethics has also been theorized as a

justificatory discourse concerned with values and value judgments in human affairs... example ethics is concerned with the distinction between right and wrong or good and evil in relation to action.....ethical behavior spring from a desire to act properly in all circumstances.....”

Blant annet skriver Alderson (2010) en artikkel der hun trekker fram to hovedspørsmål, vi som forskere skal stille oss før vi forsker: ” Is the research worth doing? And is the research explained clearly enough so that anyone asked to take part can make an informed decision about whether they want to consent or refuse” (Alderson, 2010, s. 27). Min forskning foregikk blant de yngste barna, her så jeg viktigheten av disse to spørsmålene slik jeg forstår dem. Før jeg bestemte meg brukte jeg lang tid på å reflektere over om det hadde noe hensikt i det hele tatt å se nærmere på hvordan de yngste barna i barnehagen samspilte i forhold til de fysiske rommene. Jeg konkluderte med at jeg ønsket å gjennomføre mitt feltarbeid da min hensikt skulle være å beskrive det jeg observerte og at det skulle være grunnlaget for min forskning. Som jeg har nevnt tidligere opplevde jeg også at de som ble utsatt for min forskning var så unge at de ikke kunne kommunisere med ord eller selv skrive under samtykkeskjemaet om de ville være med i forskningen eller ei, som et etisk dilemma. Foreldrene fikk samtykkebrevet på vegne av sine barn. Jeg informerte skriftlig og muntlig hva som skulle skje og hvorfor, så alle var klar over at jeg ville bruke videokamera og filme de yngste barna i barnehagen i ulike fysiske rom. Hundre prosent svarte ja til å delta.

Hvordan var så mitt første møte med barna, sett ut fra et etisk blikk?

Jeg kom til barnehagen, klokken var 08.00 – en del barn var samlet i et såkalt baserom. Her var to voksne og seks barn. En voksen satt i en krok (lesestol) og leste bok for to barn, resten av barna bygget med klosser sammen med en voksen. Fire av barna registrerte bare at jeg kom inn, mens to av barna stoppet helt opp og bare ”stirret”. De fulgte med meg, blikket deres var festet på meg, som satt der i et hjørne. Den ene skyndet seg bort til en av de voksne og ble der i forsvarlig avstand til meg, den andre tok ikke blikket til seg. Ansiktsuttrykket viste tydelig en ”redsel” og barnet så ut til å skulle gråte hva tid som helst. Min reaksjon ble å ta hendene opp foran øynene mine, ta hendene bort igjen og si: ”Tittei, der var du”. Jeg tok meg i dette og tenkte at fra min side var det helt feil, men jeg kjente sterkt på en usikkerhet som satte i sving tanken om at jeg måtte ordne opp. Jeg sluttet fort med det og lot barnet se videre på meg uten at jeg gjorde noe mer. En voksen som satt nær meg ble gjort oppmerksom på dette av meg, vedkommende kikket bort på barnet og ropte over til barnet: ”E du redd” – henvendt til meg, leende, så vedkommende at dette barnet alltid var skeptisk til det som var ukjent. Jeg sa

ingenting, men forlot rommet. Barnet hadde da sett på meg med vekslende ansiktsuttrykk i vel et kvarter. Refleksjonen min var at dette ikke ble noen god etisk situasjon, ei heller syntes jeg at den voksne, som kjente barnet, taklet denne situasjonen på en optimal måte. Slik jeg opplevde det ble barnets følelser latterliggjort og oversett, fordi han/hun alltid var slik. Skulle jeg ha gjort mer? Skulle jeg ha sagt noe? Min opplevelse var at dette ble en vanskelig episode. Etter lang refleksjon fant jeg ut at jeg fikk oppholde meg nær dette barnet og et par til som var skeptiske til min tilstedeværelse slik at de kunne venne seg til meg før jeg begynte filmingen. Dilemmaet slik jeg ser det er her at barnet med ord ikke kan gi klar beskjed hva de synes om å bli observert av en fremmed, foreldrene har godtatt at det skjer og har ment det i beste mening.

Et annet dilemma som jeg kan relatere til Alderson (2010) sitt første spørsmål: "Is this research worth doing"? (Alderson, 2010, s. 27), er når jeg skulle filme i et av verkstedsrommene, baderommet. Jeg ankom baderommet, et flott rom med behagelige farger på flisene som dekket hele rommet. Vannet sildret forsiktig fra en kran. Barna hadde på seg badebleie, barna var fem i antall, mens det var to voksne. Henvendt til de voksne la jeg vekt på at filmen kun skulle omhandle barna og deres bruk av rommet, de voksne ble trygge fordi de ikke ønsket å vise seg slik på film for andre enn meg, og de ville sette pris på om jeg i hovedsak unngikk å filme dem. Jeg fikk flere minutter med god film fra barn som virkelig var i full konsentrasjon med vann lek. Kun et av barna "flørtet" mot meg og viste at hun registrerte min tilstedeværelse. Jeg var ikke i rommet spesielt lenge, fordi det plutselig gikk opp for meg at det kanskje ikke var nødvendig å forske i akkurat dette rommet. Trengte jeg det for å få det riktige bildet av rommene? Burde baderommet holdes utenfor på etisk grunnlag? Ut fra mine etiske refleksjoner besluttet jeg at filmingen på baderommet ikke var nødvendig. Min oppfattelse var at de voksne følte seg ganske "nakne" og sårbare i møte med meg og mitt kamera på baderommet. Hvorfor skulle barna oppleve det annerledes? Refleksjonen min var klar på at jeg selv ikke ville likt at noen filmet meg i en tilsvarende situasjon, dermed konkluderte jeg med at barna også skulle få slippe dette.

Aldersons andre spørsmål: "Is the research explained clearly enough so that anyone asked to take part can make an informed decision about whether they want to consent or refuse" (Alderson, 2010, s. 27) opplevdes som veldig relevant. Jeg opplevde det som en stor utfordring i denne beskrevne situasjonen. Har jeg noen mulighet i det hele tatt til å få de yngste barna i barnehagen, som jeg skal filme, til å forstå hva det er jeg involverer dem i?

Faktisk er de hovedaktørene i mitt feltarbeid. I forhold til eksempelet over, burde jeg unnlatt å filme dette barnet da jeg tydelig så dets skepsis til meg? Burde jeg gjort mer for at barnet skulle bli trygg på meg? Mange tilsvarende spørsmål dukket opp og jeg kjente at dette gjorde noe med meg som forsker og mitt forskningsarbeid. Ikke minst er jeg overbevist om at det gjorde noe med det barnet det denne gang gjaldt. Et subjekt har sin egen indre opplevelse, sine egne følelser og tanker og sin egen fortolkning av verden, hevder psykologen Løvlie-Schibby (2002). Et kritisk blikk på egen forskning og høy bevissthet om barnet som subjekt, blir nødvendig.

Ved siden av etiske refleksjoner, måtte jeg som forsker forholde meg til lover og regler som finnes, blant annet Lov om behandling av personopplysninger av 14. april 2000 nr. 31 og Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven) av 19. juni 1969 nr. 54. Disse lovene sier noe om hvordan vi behandler informasjon vi kan få tilgang til når vi observerer og setter rammer for hva slags forskning vi kan utføre. I mitt forskningsprosjekt var det risiko for at jeg fikk tilgang til personopplysninger, derfor sendte jeg inn et meldeskjema til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD). Skjemaet skulle ha opplysninger om meg, prosjektet, de jeg skulle observere og om det skulle samles inn personopplysninger som skulle være unntatt offentligheten. Samtidig måtte jeg skrive informasjonsskriv til barnas foreldre og barnehagen. Denne prosessen skriver jeg også noe om i kapittel 6.2. I det videre skriver jeg om hvordan jeg valgte barnehage og hvordan prosessen fra første kontakt til tilstedeværelse, forløp.

6 Presentasjon av barnehagen og datainnsamlingen

6.1 Valg av barnehage

Våren 2011 hørte jeg om en barnehage som var i ferd med å ferdigstilles. Barnehagen med personal og barn var allerede i drift, men i midlertidige lokaler mens de ventet på at det nye bygget skulle ferdigstilles. Jeg kontaktet styrer sent på våren og la fram mitt prosjekt, hun syntes det var interessant og ville snakke litt med sine medarbeidere. Hun ba meg også kontakte henne etter at de var flyttet inn i nye lokaler. I august tok jeg derfor kontakt igjen. Da ba hun meg komme på et personalmøte og legge prosjektet fram for alle de ansatte ved barnehagen. Som nevnt, flyttet de inn i helt nybygd barnehage august 2011, dette var et moment som gjorde akkurat denne barnehagen ekstra interessant. Barnehagen var delaktig i et prosjekt, ”Barn og det fysiske rom”, i regi av bydelen de tilhørte. Dette så jeg på som en styrke, all den tid det samsvarte med fokuset mitt. En annen grunn til valget mitt var at det var en basebarnehage. Basebarnehage har fått stor fokus i de siste årene og basebarnehagene begrunnes ut fra at disse barnehagene har en organisasjonsmodell som kan imøtekomme barnehagens nye samfunnsmandat. Med barnehagens nye samfunnsmandat så er det, slik jeg leser styringsdokumentene for barnehagen, medvirkning og læring. Jeg ønsket derfor denne barnehagen for å se hvordan basebarnehagen fungerte for de yngste barna. Jeg ønsket også å se på hvordan denne åpne arkitektoniske utforming av barnehagen ble tilrettelagt for gode lærings- og samspills kontekster og hvordan de yngste barna tok bygget i bruk.

6.2 Mitt første møte med barnehagen

Jeg var på personalmøtet og informerte om prosjektet. Jeg hadde laget en presentasjon av meg selv, min bakgrunn, hva jeg holdt på med, hvorfor jeg var hos dem. Jeg la vekt på at personalet kunne stille spørsmål. Overraskende nok var det eneste spørsmålet personalet stilte knyttet til valg av kamera. Personalet var veldig opptatt av hvilket kamera jeg skulle ha, de var bekymret for at dersom kameraet var for stort kunne det ”skremme” barna. Kameraet jeg skulle benytte var imidlertid lite som et fotoapparat og dermed godtok de det. Vi ble likevel enige om at de skulle få bruke tid uten meg og diskutere det og komme tilbake til meg med svar innen en uke. Jeg forlot møtet og følte at jeg hadde fått gjennomslag for mine tanker og at prosjektet ble godt mottatt. Det var en god følelse. Parallelt hadde jeg sendt søknad til personvernombudet for forskning. Godkjenningen var på det tidspunktet ikke kommet,

dermed måtte jeg avvente godkjenningen derfra samtidig. Etter en uke kom tilbakemeldingen fra barnehagen. Den var heldigvis, men som forventet, positiv. Prosjektet ble godkjent⁵. Alle ansatte var positive til mitt prosjekt. Ikke lenge etter fikk jeg også positiv tilbakemelding fra personvernombudet. Etter at prosjektet var godkjent hos personvernombudet for forskning, gikk jeg til barnehagen med brev til barnas foreldre⁶ og personalet⁷ som skulle delta i prosjektet. De ble bedt om å svare på om de aksepterte at deres barn skulle være en del av prosjektet. Alle både foreldre og personal svarte positivt til deltakelse i prosjektet.

Da det formelle var på plass brukte jeg en del tid i barnehagen der jeg kun var til stede uten å ha med kamera eller papir og blyant. Jeg ønsket at barn og personell skulle bli vant med min tilstedeværelse. I denne perioden opplevde jeg barnas nysgjerrighet og deres ulike måter og godta meg på. Dette har jeg beskrevet mer omstendelig under kapittelet om etikk (5.7).

6.3 Datainnsamlingen

Så snart personvernombudet for forskning (NSD) hadde godtatt prosjektet og foreldre/barn og personal hadde skrevet under samtykkebrevene, begynte jeg mitt feltarbeid. Feltarbeidet innebar å ta videoopptak av de yngste barna i sitt samspill med rommene. Jeg begynte med å ta bilder av rommene slik de fremsto uten at barn oppholdt seg i dem, deretter filmet jeg de samme rommene i fri bruk, primært om morgenen. ”Det er viktig at grunnlaget for videoobservasjonen og de valg som tas, er klare for alle. Særlig er dette viktig for den som selv er ansvarlig for videoobservasjonen” (Løkken og Søbstad, 2009, s. 70). Jeg satte opp en tidsplan der planen i utgangspunktet var å være tilstede i barnehagen et par timer hver gang, men det viste seg raskt at en halv time hver gang var nok. Ikke fordi barna ble lei men fordi tidsskjemaet for barna var så stramt at de sjelden oppholdt seg lengre enn en halv time på et sted. Som nevnt utvidet jeg observasjonsfasen til å omfatte også januar, noe som skulle vise seg å være spennende fordi ny innredning og nye møbler i disse rommene bidro til et annerledes bruksmønster fra barna.

⁵ Vedlegg nr. 1

⁶ Vedlegg nr.2

⁷ Vedlegg nr.3

6.4 Utvalg

Utvalget skal være formålstjenlig for feltarbeidet, jeg bruker utvalget til å legge et grunnlag for å samle inn informasjon som skal være nyttig for mitt fokus område. Jeg var dermed ute etter å finne tidspunkter på dagen der det var bruk av ulike fysiske rom i barnehagen. Av tidsmessige årsaker, valgte jeg å begrense feltarbeidet mitt til en base i en barnehage. Jeg skriver her en base, men personalet i barnehagen snakket om to ”baserom” innenfor området jeg var på. Dette de kalte baserom, opplevde jeg var grupperom. Barna på basen var i alt nitten i alderen ett - og to år, 15 barn var ett - år. Det var i alt 8 voksne, 2 pedagogiske ledere, en førskolelærer og 5 assistenter. Basert på mine observasjoner før jeg startet forskningen, valgte jeg å fokusere på morgenen. Jeg kom til barnehagen rundt åtte på morgenen, dette valgte jeg fordi det var da barna hadde lengst sammenhengende tid til bruk av rommene. Fram til klokken 9.00 var barna samlet på det såkalte ”baseområdet”, etter dette tidspunktet ble barna delt inn i små grupper og fordelt på ulike ”verkstedsrom” eller de gikk ut. Uterommet er også et rom som kan være av stor interesse i denne sammenheng. Hvordan blir uterommet brukt i forhold til de yngste barna? I denne oppgaven er det likevel et rom jeg har valgt bort. I forhold til mitt feltarbeid og fokusområdet ønsket jeg å observere/filme i ulike verkstedsrom, kjøkken, garderobe og baserom. Det skulle vise seg vanskelig å få gjennomført observasjon på de ulike verkstedsrommene, dette fordi dersom noen i personalet var syke falt bruken av verkstedrommet bort, ikke fordi den syke hadde mer kompetanse på rommets aktivitet enn de andre, men fordi da krevdes personalet i hele barnegruppen. Dermed kunne det være dager da jeg hadde planlagt observasjon på sanserom eller formingsrom, hvor jeg enten måtte gå hjem igjen eller valgte å filme på andre rom. Det var også andre utfordringer i forhold til mitt fokusområde; De yngste barna sin bruk av det fysiske rommet. Tiden barna fikk til rådighet i de ulike rommene varierte fra dag til dag. Barna ble ofte styrt inn i daglig rutiner. Resultat; tiden barna brukte på egen utforskning i rommene var minimal.

I planleggingsfasen min satte jeg opp en tidsplan over observasjonen i barnehagen. For å sikre planlagt fremdrift var det viktig for meg å holde planen og med noen unntak fungerte det bra. Jeg overholdt rammene for planen, men utvidet litt fordi jeg ikke hadde reflektert over var at dette foregikk i desember måned. Barnehagen hadde da en del aktiviteter som rettet seg mot høytiden. Dermed ble vi enige om at jeg skulle komme tilbake i januar og observere mer. Min tilstedeværelse i barnehagen var stort sett avgrenset til rundt en til to timer hver gang. Av dette utgjorde filmingen mellom fem og tretti minutter hver gang. Totalt resulterte

observasjonene i 3 timer og 28 minutter med film. Av dette slettet jeg ca. 30 minutter på grunn av dårlig kvalitet, mye ”vandring” i bildet, pluss en del opptak med høy lyd frekvens fra gråtende barn. Jeg satt igjen med 2 timer og 59 minutter videoobservasjon, inkludert observasjonen fra badetrommet. Den observasjonen har jeg valgt å bruke til etiske refleksjoner i stedet for å si så mye om barnas bruk av det rommet. Tabell 1 viser fordeling av videoobservasjonen i ulike rom.

Tabell 1

	1. dag	2. dag	3. dag	4. dag	5. dag	6. dag	7. dag	Totalt
Baserom	33 min	27 min			13 min	10 min		83 min
Formingsrom			5 min					5 min
Forskningsrom			5 min			2 min*	15 min	22 min
Musikkrom					9 min			9 min
Garderobe			10 min					10 min
Rom i rommet	10 min							10 min
Kjøkken	10 min				5 min			15 min
Baderom			10 min	15 min				25 min

* her filmet jeg rommet uten barn tilstede.

Oppsummert ser det slik ut:

Tabell 2

	1 dag	2 dag	3 dag	4 dag	5 dag	6 dag	7 dag	Totalt
Baserom	33 min	27 min			13 min	10 min		83 min
Verkstedrom*	20 min		30 min	15 min	14 min	2 min	15 min	96 min

* Verkstedrom er definert i ulike fag rom, se tabell 1.

7 Transkribering og analyse

”Data - eller empiri - er således konstruksjoner, skabt i forskningsprocessen, men konstruksjoner er ikke det samme som spekulationer, for ens data står altid i referenc til de forhold, man undersøger”(Gulløv og Højlund, 2006, s. 26). Dette sitatet har jeg med meg inn i arbeidet med transkribering og analyse arbeidet.

7.1 Transkribering

”Transkripsjon handler om å overføre noe fra et tegnsystem til et annet” (Løkken og Søbstad, 2009, s. 74). Slik jeg forstår dette, handler det om å sette levende bilder om til skrevne ord. Her må jeg være detaljert, jeg må beskrive kroppsspråk siden det er de yngste barna jeg observerer. Transkribering vil si å klargjøre observasjonsmaterialet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg må se transkriberingen i lys av problemstillingen og hva formålet med feltarbeidet er. Jeg kan se at det kan være utfordrende å skille mellom transkribering og analyse da tolkning foregår under hele utvelgelsesprosessen. Jeg velger hvilke spørsmål jeg skal stille til min empiri og hvilke hendelser jeg skal se nærmere på.

”Transcribing tapes is very time-consuming” (Graue and Walsh, 1998, s.136).

Datainnsamlingen virker begrenset ved å se på tiden som er dokumentert i tabell 1 og 2, derimot var det mye materiell og tidkrevende å transkribere. Videoopptakene ble sett gjennom flere ganger, ved første gangs gjennomsyn skrev jeg ned varigheten på opptaket og kort beskrivelse av det jeg så. For meg ble det en utfordring å høre all kommunikasjonen som var fanget opp i opptaket. I utgangspunktet skulle ikke kommunikasjonen ha mitt fokus i det hele tatt og ved første gjennomgang av opptakene ble det en utfordring og ”lukke ørene” for ikke å få fokus på det som ble kommunisert. Jeg opplevde at kommunikasjonen fort kunne ta meg bort fra mitt fokusområde som skulle være de yngste barnas samspill med det fysiske rom. Stort sett hadde ikke barna jeg observerte utviklet sitt verbalspråk så mye at dette skulle innvirke på opptakene, men det skulle vise seg at det var mye lyd på opptakene likevel. Dette var for eksempel kommentarer fra forbipasserende voksne, instruksjoner fra voksne til barn, voksnes snakk seg i mellom og lyd. Ved andre gjennomgang av opptakene skrudde jeg lyden helt av, da så jeg fort at de nonverbale uttrykkene inneholdt mange detaljer og tenkte med meg selv at dette kunne bli en veldig stor utfordring tidsmessig fordi gjennomgangen av materialet kunne gjøres på flere måter avhengig av fokusområder. En annen utfordring var at

kameralinsen fanget opp flere bevegelser. Voksne som vandret rundt, barn som vandret fra aktivitet til aktivitet, forbipasserende, osv. Jeg fant ut at jeg måtte velge meg ut barn som jeg skulle følge, slik at jeg konsentrerte meg om å skrive ned hvordan enkelt barn beveget seg i rommet og tok rommet i bruk. Jeg opplevde som nevnt at en videoobservasjon kunne inneholde flere observasjoner, alt etter hvilket barn jeg fulgte. Dermed støtter jeg meg til Graue and Walsh (1998), som skriver at transkribering av videoobservasjoner tar lang tid. Etter flere gangers gjennomsyn av filmene og spissing av utvalg for transkribering, startet jeg med første film som varte i ca. ett kvarter, valgte ut "Sara" og fulgte hennes bevegelser i rommet og skrev ned. Jeg vet at Os har kalt disse barna i sin forskning for veiviserbarn, her handler det om at barnet fører meg inn i oppmerksomheten på det som skjer rundt barnet, slik jeg forstår Os (Os, 2007). Flere ganger stoppet jeg filmen, spolte tilbake, så en gang til for å få med alle Sara sine bevegelser. Etter å ha skrevet ned alle bevegelsene til Sara valgte jeg å se på hvordan Ola i samme film, beveget seg. Slik tok jeg for meg enkelt barna sine bevegelser i rommet, dermed ble en film til flere filmer.

I forhold til den mengden av teori jeg har ervervet meg i forhold til det fysiske rom og de ulike betydningene rommene kan ha, ble det også viktig for meg å transkribere tegningene som forelå i forhold til barnehagen jeg oppholdt meg i. All den tid fokuset mitt var på det fysiske rom ble det viktig å skrive ut hva rommene signaliserte, kunne de ulike rommene ha flere funksjoner som topologi og affordance osv.

Under transkriberingen merket jeg også at jeg var blitt veldig opptatt av de voksne på noen av opptakene. Det var først etter at jeg hadde transkribert og beskrevet det jeg så, at det gikk opp for meg at jeg fokuserte også på de voksne. Voksne som ikke skulle ha fokus i min oppgave. Dermed måtte jeg stoppe opp og reflektere over hvordan jeg skulle klare å få bort dette fokuset og ta tilbake det fokuset jeg i utgangspunktet skulle ha. Denne utfordringen gjorde det enklere for meg i det jeg startet å skrive om analysestrategiene jeg ville legge opp til når jeg så på opptakene og det transkriberte materialet. Denne erfaringen viser at det er viktig å ta vare på råmaterialet til oppgaven er helt ferdig, da det fort viser seg at det må ses gjennom flere ganger. Dette fører meg videre til analysen og hvordan jeg skal angripe den? Hvordan kan jeg gjennom å benytte mitt materiale få best mulig svar på min hovedproblemstilling?: De yngstes barna sin bruk av de fysiske rom i barnehagen. Det jeg opplevde viktig var å ha åpne spørsmål. Med det mener jeg at jeg burde unngå å stille spørsmål der jeg lett kunne svare ja

eller nei. Spørsmål som starter med ordet hvordan inviterer mer til undring og refleksjon. Eksempel: Hvordan brukes de definerte rommene? I stedet for: Brukes de definerte rommene?

7.2 Analysestrategier

Analysen og fortolkningen er avhengig av det fokus og det perspektivet vi har på situasjonen, som er definert av de spørsmålene vi ønsker å finne svar på (Alrø og Kristiansen, 1997). Mitt analysearbeid utviklet seg i løpet av prosessen. Jeg har analysert en arena jeg kjenner godt. Jeg hadde stadig behov for å få distanse til arenaen, da jeg var preget av min ”tause kunnskap” om feltet, på den andre siden har min kjennskap til barnehagevirksomheten hjulpet meg til å ha en helhetlig refleksjon over observasjonene.

Vedeler (2000), skriver at i kvalitativ observasjonsforskning går datainnsamling og dataanalyse hånd i hånd. For min del startet jeg å bearbeide datafangsten etterhvert som den forelå. Jeg gjorde observasjonsnotater, blant annet fordi, jeg i noen tilfeller stoppet filmingen, andre ganger var jeg i barnehagen uten at jeg gjorde opptak. Beskrivelsene av observasjonene er mine opplevelser slik jeg så dem. Det blir derfor mine subjektive betraktninger som kommer til uttrykk. En analyse som er foretatt på et grunnlag som i dette tilfellet kan vanskelig vise den objektive sannhet.

Min forståelse av analyse er at det er en dialog mellom teori og empiri. Tingene må undersøkes i sin sammenheng. Alt er i stadig bevegelse og forandring, mens den viktigste kilden til forandring er motsetninger og spenninger innenfor en gitt foreteelse. Flere gangers gjennomsyn av videoobservasjonene vurdert opp mot de teoretiske perspektivene bekreftet dette. Hver gang jeg så gjennom opptakene oppdaget jeg noe nytt, eller ting fikk en annen betydning. ”Analyse betyr oppløsning i bestanddeler eller å dele opp. Analyse innebærer altså å dele opp beskrivelsen og se nærmere på hva den består av, og hvordan de enkelte delene står i forhold til helheten” (Løkken og Søbstad, 2009, s. 62). Slik jeg leser dette sitatet handler analyse om tolkning. I mitt feltarbeid har jeg sett på to ting som henger tett sammen. Jeg har innhentet datamateriale som jeg har ønsket å analysere for å se hvordan barnehagens fysiske rom brukes av de yngste barna, samtidig har jeg sett på det fysiske rommets betydning for de yngste barna. Som Gulløv og Højlund (2006) skriver er feltarbeideren en kunnskapsprodusent. Arenaen jeg har samlet inn mine data på er godt kjent for meg, og noen forutinntatte meninger om de yngste barnas bruk av det fysiske rom og deres behov hadde jeg

med meg. Det ble viktig hele tiden å reflektere rundt dette, slik at jeg analyserte det jeg så, ikke det jeg trodde jeg så eller ønsket å se. Analysen har hjulpet meg til å redusere datamengden min. Jeg har fjernet informasjon som ikke er relevant for problemstillingen.

Tidligere i oppgaven har jeg skrevet inn en del teorier som jeg har valgt som utgangspunkt for min analyse. Det betyr at teoriene jeg har vist til i oppgaven for hvordan materialet har blitt analysert blant annet i forhold til hvordan de yngste barna i barnehagen bruker de ulike rommene. Innenfor sosialkonstruksjonismen er det et poeng å være opptatt av å være bevisst at vi tror vi vet hva et barn og en barndom er men denne kunnskapen er ikke noe vi skal bruke. Grunnmuren i hele min analyse er relatert til sosialkonstruksjonistisk tilnærming. Jeg vil ikke `flagge` en sannhet eller flere, men jeg presenterer det jeg har sett og jeg håper det kan være et bidrag til å utvikle den overordnede forståelsen av hvordan rom påvirker også de yngste barna og at det resulterer i at utformingen av nye barnehager og organiseringen av disse i større grad hensyntar barnas behov.

Mitt empiriske materiale består av tegninger av barnehagen og videoopptak av barn som bruker de ulike fysiske rommene i barnehagen.

Jeg vil nå vise hvordan jeg kom fram til ulike åpne spørsmål som hjalp meg i mitt arbeid med analysen. I det jeg startet jobben med å transkribere og forberede meg til selve analysen ble det klart for meg ut at jeg ville dele analysen inn i flere temaer. Jeg startet med å se konkret på rommene ut fra tegningene og beskrive dem ut fra de ulike teorier som jeg har skrevet om i kapittel 4. Dette handler om de Jong sine analyser av utformingen av institusjoner, topologi og affordance og hva med rommenes ulike funksjoner.

Tidligere i oppgaven har jeg vist til begrepet diskurs, og diskursen om det kompetente barn er framtrødende i dokumentet "det nye barnehagebygget" (Buvik m. fl., 2003, Kjørholt og Seland, 2012). Kompetansebegrepet slik jeg ser det har fått mer og mer plass i vårt samfunn, og barn forstås i flere studier som sosiale aktører og barna synliggjøres som kompetente aktører på flere områder. Nilsen (2000, s. 65), "Kompetanse knyttes til sosialkonstruksjon som prosess, og det understrekes at dette konstitueres relasjonelt". Jeg har i min analyse sett nærmere på hvordan diskursene om det kompetente barn gjør seg gjeldende for de yngste barna i barnehagen.

Goffman (1967), sin teori om ”Totale institusjoner” tar utgangspunkt i institusjoner som begrenser individets frihet, likevel hevder han at andre samfunnsinstitusjoner kan ha visse likhetstrekk med de totale institusjonene. Goffman (1967) skriver om de ansatte som ”oppsynsstyrken”, slik jeg forstår dette skriver han om at de ansattes oppgaver går primært på å dirigere barnegrupper fra den ene forhånds bestemte aktivitet til den andre. Jeg skriver også tidligere i oppgaven om Goffman (1967) sin bruk av ansatte og innsatte, all den tid jeg ikke skal ha fokus på de ansatte i stor grad, vil mitt forskningsspørsmål i forhold til Goffmans teorier være preget av karakteristikken av den totale institusjon som han legger vekt på. I den forbindelse har jeg benyttet karakteristikken innsatte om barna.

I teorikapittelet mitt har jeg også vist til begrepet panopticon, kontrolltårnet, dette ”tårnet” som var plassert slik at vokterne hadde oversikt over alle. Blikket til den som er i ”tårnet” har som mål å normalisere handlingene og slik jeg forstår Foucault sitt poeng her er det at bevisstheten om at jeg eksempelvis blir overvåket, forventningen av å bli sett, som styrer mine handlinger. Disiplinering av ”det indre” skjer ved at man styrer seg selv ut fra forventninger til seg selv og andre. Jeg har i min analyse sett nærmere på om de yngste barna viser at de blir sett når de beveger seg mellom rom der det er innsyn. I barnehagen jeg gjorde mitt feltarbeid var det som skrevet tidligere, baserom med vindusvegg ut mot kjøkken/gang/garderobe, som fungerte som møteplass og aktivitetsplass for store og små. Nordin-Hultman (2004) beskriver disse stedene som barnehagens `hjerte`, et rom som ikke bare er midtpunkt, men også utgangspunkt for andre aktiviteter. Her i hjertet av barnehagen har vokterne god oversikt over alle som naturlig befinner seg i nærheten.

Videre har jeg sett etter barnlig topologi⁸ og relevansen av affordance begrepet. Affordance har jeg presentert i kapittel 4.8.

Analyse arbeidet har vært en prosess der jeg har gått fram og tilbake og sett nærmere på teoriene jeg har skrevet ut og hvordan disse teoriene kunne anvendes i min analyse. Arbeidet har hjulpet meg til å se at jeg i noen tilfeller kan ha en tendens til å skifte fokus i det jeg er ute i feltet og ser ting som engasjerer meg. Eksempelvis har jeg ved flere anledninger sett at jeg trakk fram de voksne og var like mye opptatt av dem som av barna og de fysiske rommene,

⁸ Se kap. 4.3

tross at jeg valgte de voksne ut av mitt fokusområde i utgangspunktet. Dette viser meg hvor viktig arbeidet med analysestrategier er. Konstruksjonen av gode forskningsspørsmål har hjulpet meg til å finne det jeg i utgangspunktet ønsket å lete etter. Jeg har brukt analysestrategier og forskningsspørsmål om hverandre fordi det var kombinasjonen av dette som gjorde det mulig for meg å komme frem til forskningsspørsmålene. Blant teoriene har jeg sett at begrepet `koding` er blitt brukt. Blant annet skriver Graue og Walsh (1998, s. 163), ”a code is a label that says that the researcher`s thinks that this excerpt of data is an example of this idea”. Mine forskningsspørsmål kan sammenlignes med etiketten (label) i eksempelet over.

Videre vil jeg konkretisere mine forskningsspørsmål:

Hvordan er rommene plassert og hvilke utsagn⁹ leser jeg ut av rommene?

Kan de Jong sin argumentasjon gjenkjennes med utgangspunkt i rommenes plassering i bygget?

Hvordan gjør diskursene om det kompetente barn seg gjeldende for de yngste barna i barnehagen?

Hvordan bruker de yngste barna de mindre definerte rommene?

Hvordan bruker de yngste barna de definerte rommene?

Hvordan kan jeg se likhetstrekk på barnehagen som institusjon og Goffmans perspektiv på ”den totale institusjon?”

⁹ Min betydning av begrepet utsagn i denne sammenheng er: Hva forteller rommene meg? Eller: Hva kan jeg lese ut av rommene?

7.3 Validitet

Validitet betyr gyldighet, i følge Løkken og Søbstad (2009). Slik jeg forstår dette innebærer det at en ser om en undersøkelse/forskning kan måles opp mot kriterier som er satt opp på forhånd. Vedeler (2000) peker på noen trusler mot validitet i observasjonsforskning, hun viser til Hammersley som setter opp en del kriterier for vurdering av validitet. Disse kriteriene ”framsettes i form av trusler eller feil som kan oppstå i ulike faser av undersøkelsen” (Vedeler, 2000, s. 107). Dette kan være avvik i valg av fokus for det som observeres. I et etnografisk feltarbeid kan problemstillingen/ fokuset framstå etter hvert i feltarbeidet, dermed er ikke forskningsfokuset klart definert på forhånd. Dette kan innebære at aspekter av det som er interessant ikke blir observert og bildet vi får kan bli ufullstendig. Avvik kan også oppstå fordi de som blir observert vil endre sin handling når de er klar over at de blir observert. I mitt feltarbeid ble videokamera brukt og det kunne virke som om noen barn endret sin handling under opptakene. Barna var som vist til tidligere i oppgaven, så unge at det var deres foreldre som godtok min observasjonsstudie. Under opptakene var det et par av barna som tydelig viste at deres aktivitet ble hemmet av min tilstedeværelse. De stoppet helt opp i sin aktivitet og deres oppmerksomhet var fullstendig rettet mot meg. Som observatør kunne jeg også feiltolke eller misforstå det jeg så, men siden jeg brukte videokamera i min observasjon så reduseres dette problemet. Dette fordi da kunne jeg se opptakene gjentatte ganger og med nytt blikk. Som observatør hadde jeg med meg en forforståelse, denne forforståelsen kunne jeg la bli ”selvoppfyllende profetier”, dette er en risiko jeg har forsøkt å ta høyde for.

”Enhver observasjon gjort av en person vil nødvendigvis inneholde elementer av personlige bias etter som vi alle influeres av våre erfaringer og holdninger på en eller annen måte” (Vedeler, 2000, s. 110). Dette sitatet hjalp meg gjennom hele oppgaveskrivingen til å være åpen for at mine holdninger kunne være en trussel for troverdigheten min. Jeg har hele tiden forsøkt å eliminere kilder som kan influere på mine forutinntatte holdninger.

Vedeler (2000) viser til Patton (1990), som grupperer observatørbias i tre hovedgrupper, han peker på observatøren sine muligheter som deltakende observatør til å forandre seg i løpet av observasjonsperioden, at jeg identifiserer meg så mye med dem jeg observerte at jeg kunne miste fokus på det jeg skulle observere. I mitt feltarbeid opplevdes ikke dette som et problem, utover at jeg opplevde flere etiske dilemmaer som kunne hemme meg. Den andre utfordringen som trekkes fram er hvor vidt jeg som observatør er meg bevisst mine forutinntatte meninger

og holdninger og er våken for hvordan disse kan virke inn på datainnsamling, dataanalyse og tolkninger. Den siste gruppen av observatørbias som trekkes fram er observatøren sin kompetanse, denne kompetansen framtrer i forbindelse med hvordan jeg som observatør samler inn data, mine ferdigheter til å lage gode beskrivelser og hvordan jeg verifiserer dataene for å kvalitetssikre observasjonsundersøkelsens troverdighet.

8. Beskrivelse og analyse av baseområdet

Jeg vil nå presentere baseområdet der jeg gjennomførte mitt feltarbeid. Jeg gjør dette ved å beskrive det enkelte rom i baseområdet og ved å se nærmere på tegningen av barnehagen. Beskrivelsen av rommene tar utgangspunkt i rommenes forutsetninger i kraft av deres beliggenhet og deres pedagogiske utsagn. Denne beskrivelsen og analysen er et forsøk på å svare på mitt første forskningsspørsmål: Hvordan er rommene plassert og hvilke utsagn leser jeg ut av rommene?

Baseområdet jeg oppholdt meg i ligger midt i barnehagen som for øvrig totalt består av fire baseområder (se skisse nedenfor).



8.1 Inngangsparti/våtgarderober

Beskrivelse av rommet:

Våtgarderoben fungerer som inngangsparti med ankomst direkte utenfra. Våtgarderoben er stedet der samtlige av de femten barna som deltok i mitt forskningsprosjekt, har sin egen

garderobeplass til ytterklær og skotøy. Rommet er rektangulært, 26 m² og består av 2 yttervegger og 2 vegger mot andre rom i bygget. Rommet er innredet med en vask i barnehøyde på veggen til høyre rett ved inngangen. Videre er det tørkeskap, garderobe, dør til toalett, samt skyvedørsinngang til resten av området. ”The hall is the place where one enters the preschool, and it can be characterized as a place where something changes and where a border is marked” (Halldén, 2012, s.190). Garderobene er dels plassert langs tre av veggene, men det er også en øy av garderober midt i rommet. Foran alle garderobene er det en sitteplass til hvert barn.

Hvilke utsagn representerer dette rommet?

Garderoben er det første steget inn i institusjonen. Her starter dagen når de yngste barna kommer sammen med sine foreldre. Som Halldén (2012) skriver, blir garderoben et overgangsområde mellom hjemmet og barnehagen. Barna har også sin private avgrensede plass i form av en garderobe. Ser vi på rommet generelt representerer garderoben i utgangspunktet mange funksjoner. Rommet fungerer som inngangsport, som gjennomgang, som av- og påkledningsareal og som møteplass og avskjedsplass. Garderoben er også et emosjonelt rom preget av forventninger, oppbrudd, savn og glede. Forventninger til resten av institusjonen, farvel til mamma eller pappa, ”kommer det ingen og henter meg snart”, møte med ansatte og andre barn kan også skape glede. I tillegg er det en form for struktur i rommet, hvert barn har et individuelt avgrenset område som kun er deres, nemlig den navngitte garderobeplassen der private eiendeler oppbevares. Halldén (2012) peker på at inngangspartiet/garderoben er et viktig rom sett ut fra barnets perspektiv, rommet kan fungere som et mellomrom mellom hjemmet og institusjonen. Slik jeg har vurdert det representerer garderoben følgende utsagn: Velkomst, forventninger, struktur, gjennomgang og farvel.

8.2 Tørrgarderobe

Beskrivelse av rommet:

Tørrgarderoben fungerer som første stopp etter våtgarderoben. Rommet er et avgrenset område i ett større rom, men slik jeg presenterer det her er det tilsvarende som våtgarderoben et rektangulært område på 26 m², men her består det av 4 vegger mot andre rom i bygget. Rommet er innredet med ett mottaksbord for inn- og utregistrering av barna til høyre rett etter skyvedøren som er inngangen fra våtgarderoben. Videre er det dører inn til toalett og tekniske

rom. I den andre enden av rommet er det vindusvegg med inngang til et av baserommene. Avgrensningen til venstre i rommet er til et ”rom i rommet” som jeg beskriver noe senere. På hver side av ”rom i rommet” er det åpne ganger for adkomst til og fra resten av området. Midt i rommet er det installert to garderobeøyer med plass til hvert barn. Her oppbevares inneklær, bleier og andre personlige eiendeler. Tar også med at det ved innregistreringsplassen er en oppslagstavle og en tv skjerm høyt oppe på veggen der det blir vist ulik informasjon og dokumentasjon til foreldre, ansatte eller andre voksne som kommer innom institusjonen.

Hvilke utsagn representerer dette rommet?

I tørrgarderoben er man inne i institusjonen. Også her har barna sin private avgrensede plass i form av en garderobe. Generelt representerer også denne garderoben mange funksjoner. Rommet fungerer som inngang, registrering, informasjonsutveksling, skifteplass, fordelingsrom, møteplass, gjennomgang og utgang. Det emosjonelle jeg nevnte i forbindelse med våtgarderoben gjør seg gjeldende også her, foreldrene blir med inn, og det er her de ansatte møter barna om morgenen. Gulløv og Højlund (2005) argumenter med at rommet har innebygd budskap om hva som skal foregå i rommet¹⁰. Dette rommet signaliserer at det skal foregå informasjonsutveksling, dokumentasjon samt klesskifte. I tillegg er dette et område som gir signaler om bevegelse fordi det er adgang til og fra resten av baseområde i dette rommet.

8.3 Rom i rommet

Beskrivelse av rommet:

Rommet er kvadratisk 13,5 m², bestående av 4 vegger hvorav kun en har en dør, 3 av veggene inklusive den med døren har små firkantete vinduer i ulike høyder. Den 4 veggen som vender mot tørrgarderoben består av hyller høyt oppe. Rommet for øvrig er tomt.

Hvilke utsagn representerer dette rommet?

¹⁰ Kap 4.3

Dette er et rom som kan benyttes til ulike aktiviteter, fordi rommet stort sett er tomt gir det ikke de samme faste rammene som de to overnevnte rommene. Her er det lagt vekt på at aktivitetene kan endres fra dag til dag. Stikkord for meg når det gjelder utsagn er f.eks. gulvplass, tomhet, forandringer, trygghet, ro, muligheter, innsyn og utsyn.

8.4 Kjøkkenet

Beskrivelse av rommet:

Firkantet lyst rom, ca. 35 m², med en yttervegg bestående av vinduer og en terrassedør. Den venstre vegg består av kjøkkeninnredning, neste vegg er en vindusvegg med inngang til baserom, mens den siste vegg er mot rom i rommet. Mot denne vegg er barnas spisebord med tripp trapp stoler installert. Mellom kjøkkeninnredningen og bordene er det plassert en kjøkkenøy som også har adgang for barna. Installasjonen følger forskriftene for kjøkken i en institusjon blant annet der hygiene faktoren blir godt ivaretatt.

Hvilke utsagn representerer dette rommet?

Kjøkkenet representerer mat og drikke. Hygge og kos eller stress og mas. I tillegg til det å være et kjøkken er dette rommet utformet slik at det kan utføres andre aktiviteter i rommet, blant annet bordaktiviteter og temaaktiviteter. Det fungerer også som møteplass for de ansatte. Det klareste utsagnet kjøkkenet gir er at her skal vi spise, både medbrakt og mat som lages i barnehagen. Åpne flater og mange vinduer fører til at dette rommet også er et se og bli sett rom.

8.5 Baserommene

Beskrivelse av rommene

De to baserommene er speilvendt identiske. 36m². Tilnærmet kvadratiske, store yttervegger med tilhørende dype vinduskarmer. Begge rommene er utstyrt med en liten veggmontert kjøkkenbenk, resten av denne vegg består av oppbevaringshyller skjult bak skyvedører. Innvendig vegg består av vinduer mot henholdsvis kjøkkenet for det ene rommet og tørrgarderoben for det andre rommet. Begge rommene inneholder to forholdsvis lave bord mens tilhørende stoler står stablet i et hjørne i rommet. Da jeg startet prosjektet i barnehagen var det kun de nevnte bord og stoler som var i rommene, men da jeg fortsatte mine

observasjoner i januar var rommene mer innredet, noe som påvirket utsagnet og bruken. Dette kommer jeg tilbake til.

Hvilke utsagn representerer de to baserommene?

Store vindusflater gir fritt innsyn og utsyn – både til innvendige lokaler men også til og fra verden utenfor, store arealer inviterer til aktivitet, oppbevaringshyllene bak skyvedørene gir mange hjemmesteder. Dette er rom anlagt for grupper av barn. Disse rommene preges av frie - og tilrettelagte aktiviteter. Fordi rommene er åpne påvirkes barna av det som skjer utenfor rommet. Den endrede møbleringen, tepper, bok kasser, sittekrok og krakker til voksne som ble gjennomført i januar førte til at aktivitetsutsagnet fremsto som tydeligere enn før.

8.6 Forskningsrom/sanserom

Beskrivelse av rommene:

To rektangulære rom ca 18m², beliggende parallelt. Begge har yttervegger med vinduer. Vegg som skiller rommene er plan og uten vinduer. Forskningsrommet har to hele vegger, mens sanserommet har en hel vegg samt et helt hjørne. Sanserommet har i motsetning til formingsrommet et vindu mot verden utenfor.

Forskningsrommet inneholder en smart board tavle og et lysbord med krakker rundt, samt et skap. Sanserommet inneholder madrasser, musikkanlegg og lyskuler i taket.

Hvilke utsagn representerer disse rommene?

Forskningsrommet fremstår, slik jeg ser det, som noe kaldt og uten tydelige utsagn, men stor gulvplass inviterer til aktivitet. Det er ingen gjennomgang i rommet så det innbyr også til konsentrasjon og ro. Sanserommet fremstår også som noe diffust, som eksempel kan madrassene invitere både til soving og til lek

8.7 Formingsrom

Beskrivelse av rommet

Rektangulært rom 29 m², lyst, første inntrykket er et at dette er et rom med mye veggplass og lite vinduer. Det er en dør inn til rommet som består av en hyllebelagt yttervegg, en glatt

innervegg, samt en vegg som består av et vindu ut samt en vegg mot neste baseområde, på denne veggen er det installert en vaskerenne for barna samt speil. Ved siden av inngangsdøren er det et vindu, resten av veggen har knagger. Rommet er møblert med et bord i mellomhøyde med krakker rundt samt to staffelier.

Hyllene på ytterveggen går fra gulv til tak og inneholder saker som er relevante for de aktivitetene som skal utføres i rommet. Kostbart materiale og ting som eventuelt kunne være farlig for de yngste barna er plassert øverst, mens annet materiale som papir, kongler, trepinner var plassert på hyllene nærmest gulvet.

Hvilke utsagn representerer dette rommet?

Bordet, vaskerenna, staffeliene og hyllene forteller klart hva dette rommet skal benyttes til. Her er det ulike formingsaktiviteter som utføres. Slik dette rommet er innredet er det et sterkt kodet rom der barna oppfatter hva rommet innbyr til noe som kan sees opp mot begrepet affordance¹¹. Rommet i seg selv gir ikke den sterkeste kodingen, det er innredningen og alt utstyret som sender de klareste signalene.

8.8 Plassering, bruk, teoretisk forankring

Jeg har valgt å se på de ulike rommene ut fra argumentasjonene til de Jong (2005, s. 108). Hun skriver: ”I institusjonslignende bygninger placeres de grupper, der betragtes som viktige, ofte i bygningens centrum, hvor alle går forbi.” Ser jeg på plasseringen av de yngste barna, vil jeg hevde at de, ut fra sitatet over, blir sett på som viktige. Plasseringen av de yngste barna i sentrum av institusjonen resulterer i at de blir sett av flere voksne da det er flere som går forbi dette området for å komme til andre baseområder. På den annen side kan nettopp denne strategisk viktige plasseringen medføre at barna blir utsatt for en del forstyrrende aktiviteter fordi området både er en møteplass og en gjennomfartsåre for personalet. De Jong (2005), argumenterer også mye i forhold til hvordan rommene forandrer karakter alt etter hvordan vinduer og dører er plassert og mengden av disse i rommet. Dersom vi tenker tilbake på de såkalte verkstedsrommene som jeg har omtalt over så har alle disse rommene en dør, noe som

¹¹ 4.8 affordance

kan tyde på at disse rommene skal kunne bidra til konsentrasjon og ro, i motsetning til området utenfor rom i rommet som med sin utforming signaliserer aktivitet og synlighet.

Verkstedsrommenes plassering i institusjonen har en tydelig konsekvens for bruken av de ulike rommene. Dersom et verkstedsrom ligger langt borte fra baseområdet en oppholder seg i kan det fort resultere i mindre hyppig bruk. Ser jeg på baseområdet jeg oppholdt meg i var formingsrommet, forskningsrommet og sanserommet plassert nærmest, dermed så jeg også at de verkstedsrommene ble mest brukt av dem som hadde fast tilholdssted i det området. Musikkrommet som lå i baseområdet til venstre derimot ble kun brukt en gang av den gruppen jeg observerte, i den tiden jeg oppholdt meg i barnehagen. Primærrom brukes hyppigere enn mer perifere rom, en annen refleksjon er at rom uten innsyn og med lukkede dører, som forsknings- og sanserommet, kan være positivt dersom poenget er å bedrive aktivitet som krever konsentrasjon og ro, men det virker også ekskluderende, spesielt for de yngste barna som ikke engang når opp til håndtaket om de skulle ønske seg inn i rommet. Et annet perspektiv er at en lukket dør gir klar melding, om at hit men ikke lenger. Formingsrommet som hadde veldig godt innsyn, hadde også lukket dør, men her observerte jeg at barna kunne stå og se inn, dermed kunne de vise at de ønsket å ta i bruk rommet.

Til slutt i denne oppsummeringen vil jeg peke på at jeg i min beskrivelse av verkstedsrommene legger vekt på at det er innredningen som innbyr til de ulike aktivitetene. Jeg skriver og at rommene virker kalde og lite innbydende, dette kan ha sammenheng med at mine observasjoner er gjort i en helt ny barnehage. Man har ikke bodd seg helt inn i bygget ennå, alt er ikke helt ferdigstilt. Jeg har så vidt nevnt at jeg opplevde baserommene som annerledes da jeg kom tilbake og observerte i januar. Noe mer innredning åpnet for annen og mer kreativ bruk av rommene.

9. De yngste barnas bruk av det fysiske rom

I dette kapittelet presenterer jeg mine funn i forhold til barnas bruk av det fysiske rom. Jeg vil se nærmere på hvordan de yngste barna bruker, beveger seg og tar seg til rette i de ulike rom. Hvor oppholder de seg? Jeg vil også gå nærmere inn på enkelt rom og se hvordan barna bruker disse rommene. Utgangspunktet blir observasjoner som jeg har hatt. Først vil jeg presentere ulike observasjoner, observasjoner som viser eksempler jeg har valgt å se nærmere på.

9.1 Presentasjon av observasjonene

Noen av eksemplene jeg kommer med kan være lange, jeg har valgt å skrive noen av observasjonene helt ut for å vise hvordan enkelt barn bruker rommene over tid. Jeg har valgt å beskrive observasjonene gjennom navngitte barn og ved å angi alder, men jeg har benyttet fiktive navn.

9.2 Baserom – med vindusvegg ut mot kjøkken og gang

Observasjon 1:

Sara (1,4) står ved et lavt "podie" med klosser, hun bøyer seg ned ser på klossene, tar så en bok som ligger der, går over gulvet mot "lesestolen", sparker samtidig i en kloss som ligger på gulvet, slipper boken ned på gulvet, går bort til en bokkasse ser opp i den, snur seg 180grader, ser på dem som sitter på matta i lesestolen. Står noen få sekunder og ser, snur seg tilbake til bokkassa, ser opp i mens hun drar kroppen sin inn til kassa og ut fra kassa, ser opp i. Forlater kassen, går til en krakk med hjul som står tett inn til bokkassen, skur den foran seg og gjør en 180 grader sving med stolen og kommer mot meg. Slipper stolen, snur seg 180 grader og springer mot podiet. To barn og en voksen bygger der med klosser, Sara (1,4) tar to klosser løfter dem opp og kaster dem ned igjen, snur seg igjen 180 grader og springer mot krakken med hjul, skur den foran seg rundt i rommet. Springer så bort fra krakken og bøyer kroppen sin ned og opp, ned og opp, hele tiden mens hun små springer stopper opp gjør noen hopp, uten å løfte beina fra gulvet og springer videre.

Slik fortsetter Sara sine bevegelser rundt i baserommet, ut på kjøkkenet, tilbake til baserommet. Kroppen hennes beveger seg ned og opp samtidig som hun springer og går rundt omkring. For meg kan det i første omgang se ut som det ikke er mål og mening med hennes bevegelser. Som skrevet tidligere var baserommet i stor grad umøblert, dermed var det stor gulvflate til å bevege seg på. Sara løp, ”hoppet”, skubbet krakker med og uten hjul foran seg, hun brukte hele gulvflaten til sine kroppslige bevegelser. ”Hvis en sier at det å jobbe på en småbarnsavdeling, er å jobbe på gulvet, er det faktisk bokstavelig talt” (Engesæter, 2008, s. 84). Sitatet hentet fra Engesæter sin masteroppgave støtter jeg meg til. For de yngste barna er nærheten til gulvet på et helt annet plan enn for de voksne. Sara viser med hele seg, slik jeg leser henne, at hun storkoser seg og bruker hele kroppen sin i møtet med rommet. Hun blir ikke stoppet av noen voksne, hun utforsker de ulike aktivitetene som foregår i baserommet og kjøkkenet. Blant annet stopper hun opp i ”lesestolen”:

Sara (1,4) stopper opp ved matten der noen barn og en voksen leser bok, hun bare står der et par sekunder før hun bøyer seg over boken og peker med fingeren sin, fra den ene siden til den andre. Ser på de andre barna, snur seg så 180 grader og forlater lesestolen, tar opp ”bilen” fra gulvet(som hun slapp ned tidligere), går med leken i hånden ut døren til kjøkkenet og snur og kommer inn i baserommet igjen.

Sara utforsker, hun utforsker ”bilen” hun har i hånden, hun utforsker de ulike aktivitetene som foregår i rommet, hun bruker gulvet til å bevege seg fra baserom til kjøkken. På sin vandring treffer hun andre barn og voksne, en voksen hun møter på kjøkkenet setter seg på ”huk” og sier hei, Sara stopper ett sekund eller to ser på henne før hun løper videre på sin rute. Rommet innbyr til bevegelse, ingen hindringer står i veien. Det jeg observerer er et menneske som akkurat har lært seg å bruke beina til å komme seg rundt i rommet, slik jeg leser det har hun stor fokus på bruken av kroppen sin i møtet med rommene, jeg leser hennes glede av å kunne springe fra det ene rommet til det andre.

”Dersom sentrale møtesteder i tillegg har god oversiktighet til tiliggende, gjerne avskjermede rom, skapes gode steder for oversikt i barnehageanlegget” (Amundsen m. fl. 2007, s. 49). Sara kunne løpe fram og tilbake, hun ble sett av personalet både når hun sprang i baserommet og på kjøkkenet, vindusveggen på baserommet gjorde dette mulig. Kjøkkenet som også var en gjennomgang til andre baseområder på huset ble en sentral møteplass for barn og voksne og det var god oversikt til og fra møteplassen.

Observasjon 2:

Ola (1,3) sitter i vinduskarmen, ser på meg og ser rundt seg på de andre i rommet. En gruppe barn sammen med voksne sitter ved et bord der tegning er aktiviteten. Ola beveger seg med "rumpa" fram og tilbake i vinduskarmen. Reiser seg og går en runde rundt i rommet. Kommer tilbake til vinduskarmen. Sitter med rumpa i vinduskarmen og beina på gulvet. Løfter en fot opp i vinduskarmen setter den ned på gulvet igjen, Snur seg og ser ut av vinduet. Løfter igjen en fot opp i vinduskarmen løfter den videre opp i luften mister litt balanse men tar seg fort inn igjen og setter begge beina ned på gulvet.

Ola har funnet seg et sted i rommet der han kan holde på med sin aktivitet. Vinduskarmen er et sted der han, slik jeg leser det, kan holde på med kroppslig aktivitet samtidig som han observerer det som skjer rundt ham. "Barns stedsskapende evne innbefatter evnen til å oppdage steder som er skjult for den voksnes blikk" (Amundsen m. fl. 2007, s. 49).

Vinduskarmen er egentlig ikke skjult for den voksne, all den tid der ikke er gardiner som en kan skjule seg bak, likevel er det et sted i rommet der den voksne ikke i stor grad er opptatt av at aktiviteter kan foregå. "Å tenke topologisk om barns stedsbruk i barnehagen handler om å kunne lese ut det særegne ved barns måter å bruke, oppleve og skape steder i barnehagen" (Krogstad, 2012, s. 78).

Videre observasjon av Ola (1,3) viser et annet eksempel på hvordan barn finner sine steder i rommet:

Skyvedøren til skapet er åpen, Ola reiser seg fra vinduskarmen og går rett bort til skapet. Der tar han ut leker fra skapet, Alle lekene på nederste hylle trekker Ola ut på gulvet. Kryper selv inn i hyllen, snur seg slik at han blir sittende inne i hyllen med ansiktet vendt ut i rommet, han bøyer kroppen mot lekene som nå er på gulvet foran skapet og drar en stor lekegarasje inn i hyllen og plasserer den ved siden av seg. Han forsøker å reise seg men hodet går opp i neste hylle dermed setter han seg ned på knærne og utforsker lekegarasjen isteden.

Ola oppholdt seg lenge i hyllen. Slik jeg vurderer dette, virker det som om Ola har funnet sitt sted der han liker å leke fra.

Disse oppbevaringsplassene som var på begge baserom, var populære for barna. De var raske til å ta dem i bruk når skyvedørene var åpne og hyllene kom til syne. Jeg undret meg litt over hvor mye de yngste barna tok disse hyllene i bruk, de lukket også igjen skyvedøren slik at de ble helt usynlige og skyvedørene virket som de var enkle for de yngste barna og bruke. På det ene base rommet var det plassert et speil inn i veggen på den nederste hyllen, her observerte jeg at de yngste barna brukte området rundt denne hyllen mye, alene og sammen med andre barn. Buvik (2003), skriver om faktorer som er viktige når det diskuteres om betydningen av rommet sett ut fra barns perspektiv to av disse faktorene er 1, det personlige rom og 2, avgrensning. Som jeg skrev i kapittel 4 er det viktig i forhold til det personlige rom som handler om at barna selv velger sin tilgjengelighet eller ei, jeg kan se at når Ola sitter inne i hylla, kan han skjule seg samtidig som han er synlig. Når Ola satt i vinduskarmen kom et annet barn bort og ville sitte der sammen med ham, men han viste tydelig med kroppen sin at den neste vinduskarmen kunne vedkommende bruke. Her tolket jeg at han avgrenset et område (vinduskarmen) og det var hans.

Observasjon 3:

I neste observasjon handler det om Per (1,1), observasjonen er gjort en mandagsmorgen. Per hadde i løpet av helgen gått noen få skritt hjemme. Han sitter på gulvet sammen med en gruppe barn, noen puslespill ligger på det ene lave bordet som er på baserommet.

Per reiser seg opp tar forsiktige skritt mot bordet der puslespillene ligger. Per kommer bort til bordet, han smiler, drar puslespill ned på gulvet, setter seg til rette under bordet klar til å pusle. Puslespillet blir tatt opp på bordet igjen. Per kryper fram fra bordet, reiser seg, ser på puslespillet og prøver og dra det ned på gulvet igjen, denne gang stopper den voksne det før puslespillet havner på gulvet. Per setter seg på gulvet og kryper bort fra bordet.

I denne observasjonen så jeg hvor stor makt voksne har. Goffman (1967), viser til innsatte og ansatte, som jeg har vist til tidligere i oppgaven. Dette er et eksempel på hvor hjelpeløs Per blir i denne situasjonen. Han ville, slik jeg så det, bruke rommet som også er gulvet, sitte der og pusle. Den voksne var her opptatt av at å pusle, det gjør man ved bordet. Hvorfor? Gulvet var den plassen som var størst og nærmest for Per, han tok initiativ til å pusle puslespill, men ble forhindret av en voksens oppfatning av at pusling kun skal skje ved bordet. Selv om bordet var lavt, var det høyt og ukomfortabelt for Per.

9.3 De yngste barna sin bruk av definerte rom

Observasjon i formingsrom.

Formingsrommet har en vegg med vindu og vindu i døren. En lang vask i barnehøyde er på den ene veggen, der det også er vinduer mot uterommet. Neste vegg er dekket med hyller der materiellet står fint på spesifiserte plasser. Noe høyt oppe og annet lavt nede. Det som defineres som "farlig" for de yngste barna står høyt oppe. Det samme gjelder det som er forholdsvis kostbart. Nederst er det plassert "ufarlig materiell", for eksempel materiell som de har funnet ute i naturen og gjenvinningsmateriell. Et bord er plassert midt på gulvet, staffelier langs en annen vegg. Jeg observerer en gruppe barn, de er tre stykker sammen med en voksen. Plastelina er satt fram, gul og barna har fått hver sin klump.

Per (1,1), Mats (1,6), Maja (1,8) og Truls (21) sitter på hver sin stol med hver sin klump foran seg. Det er en kjevle som Maja tar og kjevler på sin klump. Per plukker i sin klump slik at han får flere klumper, han ser på Maja og smiler. Sitter lenge og bare ser på Maja. Mats ruller sin klump fram og tilbake på bordet, det samme gjør Truls. Truls setter sine kuler opp på hverandre og sier: "Snømann". Maja tar "snømannen og setter opp på sin utkjevlete klump og sier: "Snø".

De holder på i ca. ti minutter med dette og så er de ferdig. Ingen av barna forsøker å gå ned fra stolen, de sitter rundt bordet og gjør den aktiviteten Truls har valgt ut.

Jeg vil skrive to observasjoner fra forskningsrommet, de er tatt på ulike tidspunkter og med ulike barn. Grunnen til at jeg gjerne vil skrive litt fra begge observasjonene er at rommet først var lite møblert, små plastkasser med ulike rekvisita sto på gulvet, smartboard tavlen på veggen var helt i orden (tavle som var koblet til data). Ved andre observasjon var det kommet skap til plastkassene og et lysbord.

Observasjon 1 på forskningsrommet:

Per (1,5), Leif (1,1), Rolf (1,2), Petra (1,2), Lise (1,3) og Nina (21), var i full gang på forskningsrommet. Per og Leif sto oppe på en trapp og tegnet på tavlen, de tegnet store rundinger, streker, mindre rundinger og de skiftet tusjer. Rolf sto på ned siden av trappen og tittet på, han tittet også på meg. Petra og Lise satt på gulvet og dro alle sakene som lå i plastkassene ut over. Petra viftet med en hov i luften, Lise skjøv sakene rundt seg, og tok tingene opp og snudde på den i alle vinkler.

Observasjon 2 på forskningsrommet:

Petra (1,2), Lars (1,8) og Ola (1,1) var samlet på forskningsrommet. Lysbordet ble tent og barna satt seg på krakkene rundt bordet. Petra og Lars satte seg på krakkene og Ola krøp opp på krakken. tre plastkasser fra skapet ble satt på bordet, de inneholdt utklippede stjerner, halve rundinger og rundinger og ulike glass figurer med ulike farger. Petra og Lars tok noen av dem og la dem utover bordet. Ola (som satt på motsatt side av Petra og Lars), satte knærne på krakken, flyttet krakken nærmer de to andre og løftet Ola opp på krakken igjen. Ola gikk ned av krakken, dro krakken tilbake og fikk seg opp på krakken og satte knærne på og bøyde seg over bordet. Tone var da opptatt av å rydde to av plastkassene inn i skapet igjen. Lars forlot bordet og gikk bort til smart board tavlen, Petra fulgt etter og Tone ryddet bort den siste plastkassen med glassfigurer. Ola satt igjen på krakken og bare kikket. Tone gikk bort til tavlen men fikk ikke til å sette den på. Gikk tilbake løftet Ola ned fra krakken og tok alle tre barna med seg ut av rommet.

Rommet inviterte dermed til ulik forskning. Den første observasjonen viser at de fem barna som var i rommet fikk muligheten til å utforske alle tingene, fordi alt var plassert på gulvet. De kunne bevege seg rundt på gulvet med de ulike rekvisitaene. Under den andre observasjon var det plassert et lysbord med krakker rundt og et skap hvor plastkasser med ulike ting var plassert inn i. De yngste barna hadde ingen muligheter for å åpne skapet og finne fram til ting de ville utforske på egen hånd. Gulvet var helt ryddet for ting, kun lysbordet med krakker rundt var plassert der.

Videre har jeg valgt å ta med en observasjon fra musikkrommet. Dette rommet ligger i et annet baseområde og rommet har hele vegger og dører ut mot gangen slik at ingen kan se inn,

dermed er det heller ikke mulig å se at det er et musikkrom. Høyt oppe på døren henger en tegning av en gitar og et piano, tegningen er påført teksten musikkrom. I forhold til hvor høyt oppe denne informasjonen henger forteller det meg at denne informasjonen er til de voksne. De yngste barna beveget seg ikke, så lenge jeg var til stede i barnehagen, alene ut fra baseområdet sitt. Bruk av verkstedsrom utenfor eget baseområde var basert på planlegging. Dagens planer for bruk av verkstedsrommene var avhengig av at alle ansatte var på jobb, ved sykdom ble planene ofte endret med den følge at verkstedsrommet forble ubrukt. Men la meg beskrive musikkrommet slik at vi får et innblikk i hvilke utsagn dette rommet gir barna. På den ene veggen var montert hyller der det var plassert plastkasser. Hyllene var forholdsvis høyt oppe på veggen slik at de yngste barna ikke rakk opp til dem. På gulvet var der plassert noen djember (afrikanske trommer), som var lett tilgjengelige. På en annen vegg hang to gitarer. Rommet hadde stor gulvplass.

Observasjon i musikkrom:

Lise (1,3), Per (1,7) og Kari (1,2) beveget seg rundt i rommet, plastkasser med trepinner blir plassert på bordet. Lise stiller seg ved den ene trommen på gulvet og slår på den. De to andre barna kommer til og alle tre spiller på trommen. Etter hvert forlater de trommen, går til plastkassen og tar fram trepinner som slås mot hverandre mens de beveger seg rundt i rommet. Etter et par minutter legger de pinnene fra seg og markerer at de vil ut av rommet.

Denne observasjonen bekrefter kjente erfaringer om at de yngste barna ofte blir fort ferdige med aktivitetene de holder på med. Men selv om dette rommet er definert som musikkrom er det etter min oppfatning veldig lite innbydende, noe også barna i dette tilfellet signaliserte. Rommet og rommets innhold innbyr ikke til mange aktiviteter. Rommet er ganske kaldt, og det er et begrenset antall instrumenter tilgjengelig til utforskning.

Hva trekker jeg ut av disse observasjonene?

De voksne påvirker i stor utstrekning barnas aktivitetsnivå. Ligger leker tilgjengelig aktiviserer de seg selv, gjør de det ikke er det de ansatte i barnehagen som må sørge for å aktivisere barna, dette kan være aktiviteter som er et resultat av dagsplaner basert på læringsplaner og rammeverk, eller det kan være noe mer tilfeldig baserte aktiviteter avhengig av hvor mange ansatte som er på jobb og hvilken kompetanse/interesse den enkelte ansatte

har til å bruke lystavler, instrumenter eller lignende. Min erfaring både med basis i det jeg har tilegnet meg gjennom et langt yrkesliv i ulike barnehager, som mor og gjennom det jeg har registrert som en følge av dette forskningsarbeidet er at barna utviser mer kreativitet og tar flere initiativ om det blir tilrettelagt for det i form av mindre struktur og at flere leker, instrumenter og utstyr gjøres tilgjengelig for dem. Understreker i denne sammenheng at det er viktig å følge med på det enkelte barn og sørge for at de som eventuelt har et veldig ensidig fokus blir stimulert til å prøve varierende aktiviteter. Det er imidlertid etter min oppfatning slik at mange ansatte i barnehager, denne og andre, begrenser barnas utfoldelse fordi barnas ønsker, ikke nødvendigvis sammenfaller med dagens plan, eller fordi det mange oppfatter som rot bidrar til mer og tidligere rydding enn det barna ser ut til å sette pris på.

Buvik m. fl. (2003) valgte i sitt prosjekt «Det nye barnehagebygget» å trekke fram fire faktorer som de anså som vesentlige i diskusjonen om betydningen av rommet sett ut fra barns perspektiv. I mitt feltarbeid kjente jeg igjen disse faktorene, spesielt la jeg merke til at barna etablerte personlig rom og avgrensninger. Mine funn viser meg også at de ansatte i barnehagen hadde respekt for disse faktorene. Jeg viser tidligere til at i den ene hyllene ble det satt opp speil, for meg var dette et signal fra de voksne om at de så at barna brukte hyllen og ga hyllen flere dimensjoner ved å sette opp speil. Samtidig så var det også ansatte som ikke aksepterte at barna lukket døren igjen når de satt i hyllen. Gutten i vinduskarmen fikk beholde sitt avgrensede område, han ble ikke beordret av de ansatte til å gi plass til de barna som viste at de ville sitte ved hans side.

9.4 Oppsummering og klargjøring av mine funn

Innledningsvis vil jeg kort beskrive mine funn. I det følgende vil jeg komme inn på de teoriene som er knyttet til funnene. Jeg har sett hva de ulike rommene signaliserer, hvilke utsagn de har, hvordan barna bruker rommene, hvordan barna finner egne steder i rommene som betyr noe for dem. Jeg har sett på barnehagen som institusjon. Jeg har sett hvordan barnehagen konstrueres for at barna skal bli sett og jeg har sett på begrepet makt, både hvordan vi organiseres for makt og hvordan makt utøves.

Diskursen om de nye barnehagenes arkitektur har forbindelse med diskursen til det økende fokuset på læring som er påvirket av tenkningen i 'Reggio Emilia' (Kjørholt og Seland,

2012).¹² Som det fremgår av min beskrivelse av basen og de rommene som tilhører basen ser vi blant annet gjennom tilgangen på verkstedsrom at fokuset på læring er blitt hensyntatt allerede i planleggingsfasen i forbindelse med etableringen av barnehagen. Den tradisjonelle barnehagen ble bygget på metaforen hjem, mens de nyere barnehagene bygger på metaforen institusjon eller skole. ”Institusjonspreget arkitektur, med rom som forbindes med en langstrakt hovedåre/korridor som står vinkelrett på siderommene” (Amundsen m.fl., 2007, s. 26). Dette kjente jeg godt igjen der jeg utførte mitt feltarbeid, hele barnehagen var bygget ut fra institusjonspreget arkitektur, fra den ene til den andre enden var det en langstrakt korridor som sto vinkelrett på siderommene. Fra arkitektonisk diskurs beveger vi oss videre til diskurser om barns rettigheter. ”Diskurser som ser barn som kompetent rettighetssubjekt” (Kjørholt, 2010). Barns rett til medvirkning ble lovfestet i barnehageloven i 2005, jeg siterer: ”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegge vekt i samsvar med deres alder og modenhet” (lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager, § 3, s. 2). I de siste årene har flere (Seland, 2009; Kjørholt, 2011) påpekt at det kan virke som om at barnets sårbarhet og behov for omsorg og tett tilknytning er kommet i bakgrunnen for det kompetente og selvstendige barnet. I mitt feltarbeid var jeg opptatt av å se om dette kunne vise seg i hverdagslivet til de yngste barna. Som skrevet over var bygningen slik jeg så det, tydelig bygget på diskursen om lærings fokus. Dette begrunner jeg med at i forhold til det jeg selv var vant med fra min egen arbeidserfaring i barnehagen, var leken nå tonet ned til fordel for læring. De tradisjonelle barnehagene som var bygget på hjemmets diskurs, eller med hjemmet som metafor, hadde avdelinger der barnegruppene stort sett oppholdt seg hele tiden, I disse avdelingene hadde barna leker tilgjengelig i hele avdelingen. I dagens barnehager basert på læringsdiskurs blir ulike leke- og læringsmaterieill plassert i de verkstedsrom de hører til. Konsekvensen var at på selve baseområdet var det ikke mange synlige leker. Winger (2008) stiller spørsmålet om barn under tre år har forutsetninger for å ta mer ansvar for å definere egen hverdag og kvalitet. Dette spørsmålet stiller jeg meg bak, selv om jeg føler behov for å nyansere det litt; Jeg tror barna, dersom det legges til rette for det, i langt større grad kan være med på å konstruere innholdet i egne aktiviteter. Jeg har underveis og etter endt feltarbeid undret meg over at

¹² Kapittel 2.2

initiativene blir hindret av orden og stramme rutiner. De yngste barna i barnehagen var underlagt de ansattes planer i forhold til bruk av verkstedsrommene, og deres bruk av rommene blir tatt bort dersom det er sykdom blant de ansatte. ”Det historiske bakteppe viser at omsorg alltid har vært en del av barnehagepedagogikken i Norge, men vektleggingen mellom omsorg og læring har variert gjennom tidene” (Tholin, 2007, s. 150). Omsorg er et vidt begrep med positiv valør. Tidligere i oppgaven beskrev jeg rommene og hva deres utsagn var¹³, da jeg holdt på med dette reflekterte jeg mye rundt begrepet omsorg. Kunne jeg i mine beskrivelser av rommene se at omsorgen ble ivaretatt? Hvordan defineres omsorg? Er det å sitte på fanget når man er lei seg, eller er det, det totale tilbudet og tilretteleggingen for en utviklende og trygg hverdag som dekkes av omsorgsbegrepet?

Jeg har valgt å trekke fram noen av de begrepene jeg trakk fram i beskrivelsen som jeg ser kan handle om omsorg. Velkomst, forventning, farvel, klesskift, trygghet, innsyn, utsyn, ro, lek, informasjons utveksling.

I forhold til begrepet institusjon har jeg i min empiri sett nærmere på likhetstrekkene mellom barnehagen som institusjon og Goffmans perspektiver på den ”totale institusjons” teori.

I det jeg kommer til barnehagen går jeg inn en port, denne porten er inngangen til barnehagens uteområde, den leder meg til inngangspartiet for foreldre og barn. Rundt hele uteområdet er det gjerder som markerer hvilke områder som er disponible for barnehagen og som markerer hvor barna skal oppholde seg den tiden de er i institusjonen. Goffman (1967, s. 9) skriver: ”Den totale institusjon kan defineres som et oppholds- og arbeidssted, hvor et større antall ligestilte individer sammen fører en indelukket, formelt administrert tilværelse, afskåret fra samfunnet utenfor i en lengre periode.” Barna og de ansatte er på en måte avskåret fra resten av samfunnet i den perioden på dagen de oppholder seg der. Et eksempel som kan sies å være preget av Goffman er en melding hentet fra ”min” barnehages hjemmeside der det gis beskjed til foreldrene om at porten skal lukkes og låses hver gang noen går ut eller inn av området. Det gir også inntrykk av en form for skjerming eller å være innelukket, selv om det selvfølgelig primært er sikkerhetsmessige årsaker som er bakgrunnen for denne meldingen.

¹³ Kapittel 8

Barnehagen jeg var i åpner klokken 7.30. Fra 7.30 til klokken 9,00 er det ankomst av både innsatte og ansatte. Klokken 9 har hele barnehagen et morgenmøte, på morgenmøtet utveksles det, med basis både i hvem som har kommet på jobb og hvilke innsatte som er kommet, informasjon om dagens gjøremål. Etter dette møtet kan de tilstedeværende ansatte ta stilling til om de kan dele seg inn i mindre grupper og bruke verkstedsrommene eller om alle ansatte må ta seg av hele barnegruppen samlet og gå ut. Som nevnt blir bruken av verkstedsrommene ofte ofret ved sykdom blant personalet.

I mitt feltarbeid registrerte jeg episoder der barna kan ha opplevd at de var mindreverdige, dette ut fra min tolkning. Jeg kan vise til følgende eksempel der et barn helt tydelig viser at han/hun vil leke med puslespill på gulvet, barnet tar initiativ til å ta puslespillet ned på gulvet men ansatte tar puslespillet opp på bordet, denne handlingen gjentas et par ganger før barnet gir opp og forlater aktiviteten. Min oppfatning er at behovet for orden fra den ansatte kommer i konkurranse med barnets initiativ. Slik jeg tolker dette opplever barnet at det er mindreverdig når han/hun så tydelig viser at det ønsker å holde på med puslespillet på gulvet, mens den ansatte markerer at dette er en bordaktivitet. Et annet eksempel er hentet fra ”rom i rommet”, der det er plassert vinduer i ulik høyde og i vinduene var det plassert flasker med ulik farget vann, grønne flasker i ett, rød i ett, blå i ett og gule i ett vindu. Under en observasjon fulgte jeg et barn som lekte med disse flaskene, han/hun tok alle flaskene ned på gulvet og rullet dem rundt på gulvet. Hun/han hadde helt tydelig stor glede av dette. Han/hun plasserte deretter flaskene tilbake i vinduene, men plasserte ulike farger sammen i hvert vindu. Idet leken var over og rommet skulle forlates, sa den ansatte: ”Nei, slik skal ikke flaskene stå”, og fordelte flaskene slik at det var en farge i hvert vindu. Barnets initiativ blir tilsidesatt, og det er lett å tenke at barnet er mindreverdig i forhold til den ansatte. I forhold til denne siste episoden spurte jeg de ansatte hvorfor ikke flasker med ulike farge kunne stå sammen i et vindu, svaret var at de hadde bestemt seg for at de skulle legge vekt på orden. Dette innebærer at orden blir styrende på en måte som kan gjøre at de innsatte blir mindreverdige ut fra de ansattes handlinger. Dette kan relateres til Goffman som viser til at de innsatte kan føle seg mindreverdige i forhold til de ansatte. Goffman (1967), skriver videre at nøkkelfaktorene til den ”totale institusjon” er ivaretagelse av mange menneskelige behov gjennom en byråkratisk organisering av stor menneskegrupper. Det finnes gode både praktiske og byråkratiske grunner til at dette etterleveres også i dag, men eksemplene viser også at systematisering og strukturering i noen grad overtar for kreativitet og utfoldelse.

I kapittel 2, har jeg hentet teori fra Foucault (1994). Han har som Goffman tatt utgangspunkt i perspektiver fra institusjoner som fengsler og anstalter. Både Goffman (1967) og Foucault (1994), har skrevet om at det å bli sett er noe som er typisk for det å være innsatt i institusjon. Foucault (1994) peker på at maktbegrepet tradisjonelt er knyttet til noe negativt, men Foucault (1994) fremhever også at makt ikke skal forstås utelukkende som undertrykkende, men som produktivt, makt kan således være en positiv mulighetsbetingelse. I barnehagen kommer dette til uttrykk for eksempel gjennom å etablere hindringer eller regler for barns aktivitet blant annet av sikkerhetsmessige årsaker.

I dagens barnehagedrift, både der jeg har drevet mitt feltarbeid, men også andre steder jeg har vært, er det mulig å kjenne igjen at barnehagene preges av inndeling, det å jobbe etter en plan slik at man kan drive med bestemte gjøremål og det å lage rytmer ved å etablere faste tidsintervaller for levering, spising, soving, henting osv. Dette kan relateres til det jeg har funnet hos Foucault. Foucault (1994) setter fokus på at bruk av tiden er en gammel tradisjon. Han viser til at munkefelleskapene var de første som laget og fulgte strenge timeplaner, en skikk som spredte seg hurtig. Tidens tre store metoder var å foreta inndelinger, tvinge mennesker til å drive med bestemte gjøremål og å lage rytmer. Videre hevder Foucault (1994, s. 155) at man for å holde disiplin må kunne tvinge ved hjelp av blikket. Mulighetene til å se i seg selv utgjør en maktfaktor, et moment som blant annet har bidratt til arkitektoniske utfordringer. ”Bygningenes hovedfunksjon er ikke lenger å bli sett (palassenes ytre prakt) eller å bevokte det ytre rom (festningenes geometri), men å muliggjøre en indre tydelig og detaljert kontroll for å synliggjøre dem som holder til i bygningene selv” Foucault (1994, s. 156). Bruk av ganger, åpne rom og plassering av vinduer og dører er relevant i denne sammenheng, noe jeg også har beskrevet i oppgaven.

Blikk og synlighet leder meg videre til panopticon.

For meg er dette begrepet synonymt med ´å bli sett´. Ser vi på min beskrivelse av tørrgarderobe, kjøkken og de to baserommene ser vi at det er store vindusflater ut mot disse rommene. Konsekvensen ved bruk av så mange og store vindusflater er at en kan bli sett og selv se fra og til de ulike rommene. Dette kan oppleves positivt og det kan skape trygghet for en del barn. I teorikapitlet har jeg skrevet at panopticon kan sies å være at den ´innsatte´ skal vite at hun/han hele tiden er synlig, på baserommene er det få plasser om noen, der en kan være usynlig. Ut fra de rammer og sikkerhets behov som er til stede i en barnehage er dette

bra. Samtidig er det innimellom viktig å ha et sted der man kan fritas fra det å bli sett. I den forbindelse er hyllene bak skyvedøren, et godt sted å ha sitt personlige rom (Buvik m.fl., 2003, s. 16 -17). For meg var det veldig spennende å se hvordan barna i denne barnehagen brukte hyllene bak skyvedøren, på den ene basen var der plassert et speil på veggen i den nederste hyllen. Speilet så ut til å resultere i at barna tok i bruk hyllene mer enn ellers. De lå på magen foran hyllene, en alene og to sammen, de kommuniserte og laget grimaser mens de hele tiden så inn i speilet. Noen ganger lukket barn seg inne bak skyvedøren, konsekvensen var ofte at de ansatte åpnet skyvedøren slik at barna ble synlige igjen. Ansatte kunne også noen ganger si, ”nei, ikke lukk døren”. Dette undret jeg meg litt over. Kunne noe skje? Var det av sikkerhetsmessige grunner at døren ikke kunne lukkes igjen når barna var inne i hyllen? Kunne barna klemme fingrene sine? Skyvedøren var ikke vanskelig å åpne og barna hadde tydelig kontroll på skyvedøren. Handlet dette om at de ansatte ikke hadde kontroll, at de ikke visste hvor barna var? Handler det om at den ansatte selv ikke likte å være inne i et så tett rom? Slik jeg så på de yngste barnas bruk av hyllene bak skyvedøren, handlet det om topologi¹⁴, om barns bruk av steder. Det handler også om barns behov for det personlige rom¹⁵. Barna har behov for å ha sine egne steder der de kan ha en følelse av ikke å bli sett, dette fører meg tilbake til ‘panopticon’, det å se og bli sett.

Henvisningene til Goffman (1967) og Foucault (1994) kan gi et for ensidig negativt bilde av barnehagen som institusjon, det har ikke vært min hensikt. Hensikten har vært å peke på at det er flere elementer både i Goffmanns institusjonsteori og i Foucault sine beskrivelser av makt som er lett gjenkjennelige når jeg ser på hvordan vi både planlegger og driver barnehager i Norge i dag. Flere av disse elementene er imidlertid nødvendige for å kunne gjennomføre en trygg og effektiv drift. Jeg har likevel tatt meg den frihet og påpeke at det kan bli litt mye overvåking og litt vel mye institusjon i enkelte tilfeller.

¹⁴ Kapittel 4.3

¹⁵ Kapittel 4.1

10 Avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg trekke noen linjer og reflektere rundt mine valg av teori og metodologi. Problemstillingen min: Hvordan bruker de yngste barna de fysiske rommene i barnehagen? har ført meg på en 'reise' innen teori og metode som har vært spennende. Helt til det siste har jeg funnet interessant og relevant teori som har gjort det utfordrende for meg å sette strek for min oppgave. Som eksempel trekker jeg frem Qvortrup (2012) som jeg kommer tilbake til i senere i dette kapittelet.

Jeg har posisjonert meg innen sosialkonstruksjonismen, jeg skrev i kapittel 2 om de fire grunnpremissene som Burr (2003) trekker fram. Disse fire grunnpremissene har jeg hatt med meg i hele mitt prosjekt. Jeg har forsøkt etter beste evne å være kritisk innstilt til selvsagt viten slik jeg opplever den har vært for meg både i forhold til barnehagen som institusjon og hvordan de yngste barna bruker rommene. Jeg har også utfordret meg selv i forhold til diskursen om det sårbare og utilstrekkelige barnet i forhold til diskursen om det kompetente barn. I min verden kan jeg se at den tradisjonelle barnehagen har hatt en stor betydning og det har nok vært sterkt forankret i meg at den tradisjonelle barnehagen var best for de yngste barna, denne viten kan jeg se det er viktig å ta et oppgjør med. Det er viktig for meg å si at det jeg har funnet i mitt feltarbeid ikke er noen sannhet men forhåpentligvis et bidrag til videre dialog om de yngste barna og deres bruk av fysiske rom i barnehagen.

Det teoretiske grunnlaget starter helt tilbake til Aristoteles (384 – 322 f.Kr.). Av nåtidens mest kjente teoretikere vil jeg trekke frem Foucault (1926 - 1984). I følge Aristoteles var en etisk riktig handling en fordel for samfunnet, et synspunkt som gjør seg gjeldende også i dag. Foucault er anerkjent for sine teorier om makt og diskursanalyser, teorier som fortsatt anvendes innen flere fagfelt. Utover dette er mitt teoretiske grunnlag basert på institusjonaliseringsbegrepet (Berger og Luckmann, 2006) og den totale institusjonsteori (Goffmann, 1967). Jeg har tatt for meg barnehagehistorien i Norge ved å se nærmere på materiell fra Bleken (2008) og Korsvold (2008) og jeg problematisert rundt begrepet barn, inspirert blant annet fra Løkken (2004), Halldén (2007) og Greve (2009). Hovedfokuset i oppgaven har naturlig nok dreid seg om begrepet rom, der jeg har tatt frem tre store prosjekter som etter min oppfatning har lagt mange føringer for utviklingen i Norge. Det nye barnehagebygget (Buvik m.fl., 2003), Rommet som intensjonstekst (Hansson m.fl., 2005) og Barn og rom (Amundsen m.fl., 2007). I tillegg har jeg sett nærmere på rommenes utsagn

(innvirkning) både gjennom mine egne observasjoner som en følge av feltarbeidet, men også understøttet av Gulløv og Højlund (2005), Kirkeby m.fl., (2005) og de Jong (2005).

Metodologi

Etnografisk forskning har vært grunnlaget for arbeidet i denne oppgaven.

Mine observasjoner er dokumentert, transkribert og analysert basert på opptak etter bruk av videokamera i en utvalgt barnehage. Utvalget er avgrenset i rom og tid (jeg har observert i et bestemt definert område i barnehagen, på bestemte tidspunkter på dagen)

Begreper som har vært sentrale i denne oppgaven er institusjon, rom og de yngste barna i barnehagen. I forhold til begrepet institusjon har jeg tatt utgangspunkt i Goffman sin teori om den totale institusjonsteorien og sett hvordan jeg kan trekke likheter med barnehage som institusjon. Qvortrup (2012, s. 245): ”Institutionalization is more and more common condition for children in modern society”. Dette sitatet er svært dekkende og beskriver mye av bakgrunnen for mitt valg av fokusområde. Videre trekker Qvortrup fram at det er ingen andre enn barn som blir tvunget til å bruke så mye tid i institusjonen som de gjør. Han stiller i sin artikkel, spørsmål om hvem vi i første omgang bygger barnehagen for.

Rom er et spennende begrep, rom innebærer blant annet makt, struktur, orden, invitasjoner, opplevelser, forventninger og minner. Rom kan gjøre oss produktive og de kan hemme oss. Ut fra observasjonene mine har jeg sett de yngste barna bruke rom til å bevege seg enkeltvis og i grupper. De har sprunget fram og tilbake fra det ene rommet til det andre, rundt ´rom i rommet´, gulvet sin betydning for de yngste barna kom veldig klart fram for meg. ”Gulvet er det mest fleksible og foranderlige element for barn i alle aldre. Spesielt for små barn har gulvet betydning og gir endeløse muligheter i det at det er manipulerbart” (Amundsen, m. fl., 2007, s. 37). På lik linje med Amundsen m. fl., har jeg sett i mitt feltarbeid at de yngste barna sin mulighet for rundgang har vist seg å være en populær og spennende ´ekspedisjon´.

Mine funn har vist meg at allerede fra barn er rundt ett år så liker de å finne seg steder der de kan observere fra, steder der de kan ha en følelse av å se, men ikke bli sett. Barna skaper sine avgrensede områder. Mine funn viser meg også at de yngste barna sitt kjerneområde, altså stedet de tok i bruk i sitt baseområde, var ved det sentrale møtested og aktivitetssonen ved

kjøkkenet. Dette var også en av konklusjonene Amundsen m.fl.¹⁶, hadde i sin rapport. Slik jeg ser mine funn vil jeg tro at barnehagen sin arkitektoniske utførelse bør være ulik for de yngste barna i forhold til de eldre, med eldre mener jeg her de barna som er eldre enn tre år. De yngste barna forholder seg til det de ser rundt seg og oppsøker sjeldent andre steder i barnehagen. Dette innebærer at verkstedsrommene ikke blir oppsøkt av de yngste barna uten at en ansatt følger dem. Hadde det vært stasjoner der det ble invitert til ulike aktiviteter er jeg av den oppfatning at de yngste barna hadde blitt inspirert til de utfordringer som miljøet ga dem.

Jeg har i oppgaven valgt ikke å se nærmere på de voksne, de ansatte. Selv om dette var en avgrensning jeg hadde valgt å ta før jeg startet prosjektet ble jeg likevel en periode opptatt av hvordan de voksne jobbet jeg ser at det er ganske umulig å ikke ha litt fokus på de voksne all den tid de yngste barna i barnehagen er veldig avhengig av dem. Dette er et felt jeg finner veldig interessant, spesielt hvordan bruk av makt påvirker barna. Det er også mye etikk knyttet til arbeidsoppgavene i en barnehage. Barna skal sees på som subjekter og behandles slik vi i utgangspunktet har lyst å bli behandlet selv. Men ubevisst eller bevisst tror jeg vi gjør ting som vi selv ikke hadde godtatt dersom noen gjorde det med oss. Her har jeg lyst å vise til et eksempel; en gutt (1,2) vandret omkring på kjøkkenet, han ble med ett veldig opptatt av en skuff, han åpnet skuffen og lukket den, slik holdt han på en god stund, helt tydelig utforsket han mekanikken og innholdet i skuffen. En ansatt kom opp ved hans side, hun/han skulle hente noe i kjøleskapet som var rett ved. Hun/han satte da bare foten foran skuffen slik at gutten ikke klart å åpne skuffen mer, gutten forlot stedet. Ikke et ord ble vekslet mellom ansatt og gutten. Jeg tror ikke den ansatte gjorde dette bevisst, samtidig spør jeg meg selv hvordan jeg hadde opplevd det dersom noen hadde gjort dette med meg.

Dette har vært en krevende prosess blant annet fordi veien i noen grad har blitt til underveis. Det har stadig dukket opp interessante bøker og artikler som har vakt min interesse og som har ført meg inn på sidespor eller på omveier på min vei mot en bedre forståelse og kunnskap om dette temaet som ved første refleksjon kanskje kan synes å være noe snevert. Etter hvert som jeg har fått tilegnet mer kunnskap har jeg sett at temaet er interessant, relevant og viktig. Det er i tillegg så mange spennende og utforskede grensesnitt som fortjener tilsvarende

¹⁶ Kapittel 4.2, Amundsen m.fl. 2007, s. 52

oppmerksomhet fra andre, blant annet opplever jeg at temaet etikk i møte med de yngste barna er et tema som fortjener mer oppmerksomhet.

Betegnelsen barnerom gir ulike assosiasjoner, forhåpentlig har jeg bidratt til å gi flere assosiasjoner til dem som har lest denne oppgaven. Helt avslutningsvis har jeg lyst til å si at det med fordel vil være mulig å overlate mer av regien for bruken av barnerommet til brukerne selv, til de yngste barna. Det kan synes som om de voksnes preferanser når det gjelder bruk av rom ikke er identiske med brukerne (de yngste barna) sine preferanser.

Litteraturliste:

- Alderson, P. (2010). Designing ethical research with children. I Farrell, A. (ed.). *Ethical research with children*. (1. Opplag 2005). (s. 27 - 36). England: Open University Press.
- Alrø, H. og Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskapet. I Alrø, H. og Diricking-Holmfelt, L. (red.). *Videoobservasjon*. Aalborg: Universitetsforlag.
- Amundsen, H. M., Blakstad, S. H., Krogstad, A., Knudsen, W., Manum, B., Sve, L., m.fl. (2007). *Barn og rom. Refleksjoner over barns opplevelse av rom*. Trondheim: DMMH, SINTEF og Trondheim Kommune.
- Backe-Hansen, E. (2007). Refleksjoner rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn. I *Vitenskapsteori. Master i barnehagepedagogikk. Avdeling for lærerutdanning 2007 – 2008*. (Opplag 40). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barne- og familiedepartementet (1999). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barn_og_ungdom/fns-barnekonvensjo.html?id=670174 (hentet 22.04.2012).
- Barth, F. (1980). *Sosialantropologien som grunnvitenskap*. København: Folkeuniversitetet.
- Barth, F. (1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn - en beskrivelse og fortolkende studie*. (Doktoravhandling). Oslo: HiO-rapport, .nr. 5.
- Berger, P. L. og Luckmann, T. (2006). *Den samfunnsskapte virkelighet*. (1. opplag 1966). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bleken, U. (2008). Barnehagen i samfunnet. I Moser, T. og Røthle, M. (red.). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (1. opplag 2007). (s. 27 - 40). Oslo: Universitetsforlaget.

- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. (1. opplag 1995). London and New York: Routledge.
- Buvik, K., Høyland, K., Kvande, W., Noach, S., Tingstad, V., Presterud, A.-M. & Kvamstad, V. (2003). *Utforming av barnehager: på leting etter barneperspektivet*. Trondheim: Storbysamarbeidet i barnehagesektoren, SINTEF; NTNU.
- Engesæter, M. (2008). *Det kommer noen krypende. Rom for små barn*. (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Dahl, B. og Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk, fokus på sammenhenger mellom barnehagebyggets organisering og pedagogisk virksomhet. I Krogstad, Hansen, Høyland og Moser (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s. 171 - 192). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. (Oversatt av Holljen, M. B.). Oslo: Kommuneforlaget.
- de Jong, M. (2005). Rummets magt og magten over rummet i daginstitution og skole. I: Larsen, K. (red.). *Arkitektur, krop og læring*. (s. 89 - 116). København: Hans Reizels Forlag.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Trondheim: Cappelen Damm AS.
- Farrell, A. (2010). Ethics and research with children. I Farrell, A. (ed.). *Ethical research with children*. (1. opplag 2005). (s. 1 - 9). England: Open University Press.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff*. (1. opplag 1975) Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970 Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Garsjø, O. (2008). *Institusjonssosiologi - perspektiver på helse- og omsorgsinstitusjon*. Oslo: Gyldendal akademiske.

- Gergen, K. J. (2009). *En invitasjon til Social Konstruksjon*. Forlaget Mindspace.
- Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske. Den totale institusjon sosialt sett*. Danmark: Paludans forlag.
- Graue, M. E. and Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context. Theories, Methods, and Ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (1. opplag 2004). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blant barn*. København: Gyldendal Boghandel, Nordisk forlag
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). Materialitetens pedagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitusjoner. I: Larsen, K. (red.). *Arkitektur, krop og læring*. (s. 21 - 42). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gustavsson, B. (2007). Aristoteles: Førundrans och kloketens tänkare. I Steinsholt, K og Løvlie, L. (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 36 - 50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halldén, G. (2007). Innledning. I Halldén, G. (red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Halldén, G. (2012). Children's Sense of Place. Aspects of Individualization, Flexibility and Free Choice within the Preschool Context. I Kjörholt, A. T. and Qvortrup, J. (ed.). *The modern child and the flexible labour market early childhood education and care*. (s. 186 - 202). Great Britain : Palgrave macmillan.
- Hansson, H., Sanna, T. K., Jansen, T. T. og Aasen, G. (2005). *Rommet som intensjonal tekst. Utviklingsprosjekt ved Høgskolen i Vestfold, førskolelærerutdanningen*. Rapport 5 / 2005, Høgskolen i Vestfold. ISBN: 82-7860-142-9.

- Heikkilä, M. og Sahlström, F. (2003). *Om anvendning av videospelning i fältarbete*. Pedagogisk forskning i Sverige 2003 Årg. 8 nr. 1- 2, s. 24-41. ISSN 1401-6788.
- Hognestad, K. (2007). *Ettåringens medvirkning i barnehagen. Et kritisk blikk på møter mellom mennesker*. (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hultqvist, K. (2007). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og skjuler seg best. I Stensholt, K. og Løvlie, L. (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 618 - 633). Oslo: Universitetsforlag.
- International Research Institute of Stavanger. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*. Stavanger: IRIS.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (1. utgave 2002). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannesen, N. (2002). *"Det glemte språket": hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Jørgensen, M.W. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Rosenkilde: Universitetsforlag.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T. og Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, K. (red.). *Arkitektur, krop og læring*. (s. 43 - 67). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kirkeby, W. A. (1978). *Norsk - Engelsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget Aschehoug – Gyldendal.
- Kjørholt, A. T. (2010) Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I: Kjørholt, A.T. (red.). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* (s. 152 - 171). Oslo: Universitetsforlag.
- Kjørholt, A. T. og Seland, M. (2012). Kindergarden as a Bazaar Freedom of Choice and New Forms of Regulation. I: Kjørhol, A. T. og Qvortrup, J. (ed.). *The modern child and*

the flexible market early childhood education and care. (s. 168 - 185). Great Britain: Palgrave macmillan.

Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund. En grundbok i vitenskapsteori.* København: Gyldendal.

Kolle, T., Larsen, A. S. og Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon - inspirasjon til bevegelige praksiser.* Bergen: Fagbokforlaget.

Korsvold, T (2008). *Småbarnspolitik. Barn og barndom i velferdsstaten.* Oslo: Universitetsforlaget.

Krogstad, A. (2012). Barnas topologi – barns bruk av steder i retorisk og fenomenologisk perspektiv. I Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* (s. 77 - 91). Bergen : Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.* (revidert utgave av 2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet, (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2005). Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (Barnehageloven) med endringer sist ved lover av 19. juni 2009 nr. 93 (i kraft 1. januar 2011) og av 18. juni 2010 nr. 26 (i kraft 1. august 2010) samt Forskrifter. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademiske.

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

Lingås, L. G., (2011). *Etikk for pedagoger.* Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lyngsethkomitèen. (1961). *Innstilling fra komitèen til å utrede vise spørsmål om daginstitusjoner m.v. for barn*. Oslo: Departementet for familie- og forbruksaker.
- Løkken, G. (2000). Using Merleau - Ponty an phenomenology to understand the toddler: toddler interaction in child day- care. *Nordisk pedagogikk*, 20(1) s. 13 - 23.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Løkken, G. (2007). Toddleren som kropps-subjekt. I Haugen, Løkken og Røthle (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og etiske tilnærminger*. (1.opplag 2005). (s. 24 - 38). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2009). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (1.utgave 1995). Oslo: Universitetsforlag.
- Løvlie-Schibbye, A-L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markström, A-M. (2010). *Talking about children`s resistance to the intititional order and teachers in preschool*. *Journal for Early Childhood Research* 2010 8 : 303
<http://ecr.sagepub.com/> DOI: 10.1177/1476718X10368591.
- Nilsen, R. D. (2000). Metoder og begreper i barndomssosiologiske studier av sosialiseringprosessen. En diskusjon med utgangspunkt i barnet som sosial aktør. I *Barn nr. 1 2000*. Norsk senter for barneforskning. s. 57 - 77.
- Nordin-Hultmann, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. (Oversatt av Solli, A.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU 1972: 39 *Førskolen*. Forbruker- og administrasjons departementet (1972) Oslo . Universitetsforlaget.
- Orheim, K. B. (2000). *Barnehagens fysiske miljø, et temahefte om inne- og utemiljø i barnehagen*. Oslo: Barn- og Familiedepartementet.

- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. I Winger, N. (red.). *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmessige utfordringer og dilemmaer.* (s. 81 - 103). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Palludan, C. (2009). En tidlig barndom med perspektiver. I *Nordisk barnehageforskning.* 2009 2 (1), 27 - 37 ISSN 1890-9167 www.nordiskbarnehageforskning.no
- Pedersen, K. E., (2006). *Barns subjektiveringer i tid og rom. En etnografisk reise med en poststrukturell tilnærming: til en barnehageavdeling for barn under tre år.* (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (1. Utgave 2005). Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties A Concluding Essay on Children's Institutionalization. I: Kjørhol, A. T. og Qvortrup, J. (ed.). *The modern child and the flexible market early childhood education and care.* (s. 243 - 261). Great Britain: Palgrave macmillan.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children - Children's Places. *Childhood* 2004 11 : 155 DOI: 10. 1177/0907568204043053. <http://chd.sagepub.com/content/11/2/155>.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Positionings Poststructural. Some Australian research in education. *Nordisk Pedagogikk, 16, nr 1, 2-14.*
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches.* Oslo: Universitetsforlag.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter. I Moser, T. og Røthle, M. (red.). *Ny rammeplan- og ny barnehagepedagogikk.* (s. 102 - 108). Oslo: Universitetsforlag.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor: fenomenet munterhet blant 1-3 åringer i barnehage.* Oslo: (N. Sandvik).
- Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. og Moser, T. (red.). *Rom for barnehage.*

Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø. (s. 115 - 127). Bergen : Fagbokforlaget.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn i den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunale virkeligheter.* Doktoravhandling ved NTNU 2009:258 Trondheim: NTNT- trykk.

Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft.* Oslo: Universitetsforlag.

Smith, L. (2008). *Tilknytning og barns utvikling.* (1. opplag 2002). Oslo: Høyskoleforlaget.

Stortingsmelding nr. 8 (1987 - 88). *Barnehagen mot år 2000.* Oslo: Barne- og Familiedepartementet.

Storingsmelding nr. 16 (2006 - 2007).....*ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 24 (2002 - 2003). *Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr.41 (2008 - 2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

SSB (2009a). *Barn i barnehager, etter alder og fylke.* 2009 (Rettet 6. oktober 2010). Tilgjengelig fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/tab-2010-06-15-02.html>

SSB (2012). *Tabell 2. Barn i barnhager etter alder og fylke.* 2012. Tilgjengelig fra <http://www.ssb.no/barnehager/>

Thiis-Evensen, T. (2004). *Arkitektur handler om din hverdag.* Artikkel i Aftenposten 7. januar 2004.

Tholin, K. R. (2007). Omsorg og medvirkning - barn som medskapere av felleskapet i barnehagen. I Moser, T og Røthle, M. (red.). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 149 - 165). Oslo: Universitetsforlaget.

Utviklingsprogrammet for barnehagesektoren (1995 - 97). Tilgjengelig fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/Barnehager-til-alle-som-onsker-det.html?id=87534.

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

Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er Etikk*. Oslo: Universitetsforlag.

Winger, N. (2008). Kvalitet medvirkning og etikk. *Barnehagefolk*, 2.

Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. (1. opplag 2005). Universitetsforlaget: Oslo.

Andre kilder:

Fjørtoft, I. (19. mai 2011). *Læringslandskap og bruk av kroppen*. Hentet 6. januar 2012, fra www.naturekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1686773

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vedlegg 2: Forespørsel om å få observere og å ta video til foreldre/foresatte.

Vedlegg: 3: Forespørsel om å få observere og ta video til styrer og personal.



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

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

Vår dato: 28.10.2011

Vår ref: 28312 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28312	<i>Hvordan samspiller ett-åringene med det fysiske miljøet i barnehagen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Winger</i>
Student	<i>Vigdís Eidsvåg</i>

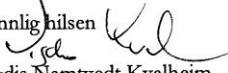
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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. 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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Vigdís Eidsvåg, Bjørnekollen 2, 1344 HASLUM

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin.arno.anderson@uit.no

Til foreldre/foresatte

Forespørsel om å få observere og ta video - opptak i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg, Vigdis Eidsvåg, er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Arbeidstittelen for oppgaven er: Hvordan samspiller ett – åringene med det fysiske rom i barnehagen?

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere hverdagen for ett – åringene. Jeg vil bruke video opptaker og ta notater mens jeg observerer. Observasjonene vil ta omtrent en time hver gang jeg er innom. Jeg ønsker å være innom til ulike tidspunkt i løpet av dagen fordelt på ulike dager i tidsrommet mellom 18. Oktober og 30. November. Fokuset mitt vil være barnegruppens bruk av det fysiske rom og ikke på det enkelte barn. Jeg vil likevel komme til å beskrive episoder med enkelt barn, men det er da deres forhold til de fysiske rom som er i fokus.

Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere vil alle innsamlede data om deres barn bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg som student og min veileder er underlagt taushetsplikt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2012.

Dersom dere ikke har noe imot at ditt barn blir observert som beskrevet over, er det fint om dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den til meg eller leverer det til barnehagen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41416340, eller sende en e-post til post@vigdiseidsvag.no. Du kan også kontakte min veileder Nina Winger ved Høgskolen i Oslo og Akershus på telefonnummer: 22452802, eller e-post til Nina.Winger@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Vigdis Eidsvåg,
Bjørnekollen 2,

1344 Haslum

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av ett - åringene og godtar at barna blir observert.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg nr. 2

Til styrer og ansatte i barnehagen

Forespørsel om å få observere og ta video - opptak i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg, Vigdis Eidsvåg, er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Arbeidstittlen for oppgaven er: Hvordan samspiller ett – åringene med det fysiske rom i barnehagen?

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere hverdagen for ett – åringene. Jeg vil bruke video opptaker og ta notater mens jeg observerer. Observasjonene vil ta omtrent en time hver gang jeg er innom. Jeg ønsker å være innom til ulike tidspunkt i løpet av dagen fordelt på ulike dager i tidsrommet mellom 18. Oktober og 30. November. Fokuset mitt vil være barnegruppens bruk av det fysiske rom og ikke på det enkelte barn. Jeg vil likevel komme til å beskrive episoder med enkelt barn, men det er da deres forhold til de fysiske rom som er i fokus. Personalet vil også være involverte i episoder jeg beskriver i oppgaven, som en naturlig del av hverdagslivet som foregår i de fysiske rommene i barnehagen. Derfor ønsker jeg skriftlig samtykke fra dere som personal også.

Det er frivillig å være med, og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom dere trekker dere vil alle innsamlede data om deres barn bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg som student og min veileder er underlagt taushetsplikt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2012..

Dersom dere ikke har noe imot at ditt barn blir observert som beskrevet over, er det fint om dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den til meg eller leverer det til barnehagen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41416340, eller sende en e-post til post@vigdiseidsvag.no . Du kan også kontakte min veileder Nina Winger ved Høgskolen i Oslo og Akershus på telefonnummer: 22452802, eller e-post til Nina.Winger@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Vigdis Eidsvåg,
Bjørnekollen 2,

1344 Haslum

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av ett - åringene og godtar at barna blir observert.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg nr. 3

