

MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap November 2021

Miljøets tilbydelser beveger



En estetisk-teoretisk synliggjøring av begrepet affordance som
aktivt tilstedeværende i barnehagen

Anne Marie Nilsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	IV
SUMMARY	V
FORORD	VII
OPPGAVENS OPPBYGNING	IX
1.0 INNLEDNING	1
<i>Estekst 1</i>	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 INTRODUSERENDE BEGREPSAVKLARING.....	2
1.3 PROBLEMSTILLING OG FOKUSOMRÅDER.....	4
1.4 VEIEN MOT BARNEHAGENS AFFORDANCES.....	5
<i>Estekst 2</i>	5
2.0 TEORIGRUNNLAG	7
2.1 GIBSONS AFFORDANCE – BEGREPETS OPPRINNELSE.....	7
2.1.1 <i>James J. Gibson</i>	7
2.1.2 <i>J. J. Gibsons arv, og begrepets anvendelighet</i>	8
2.1.3 <i>E. J. Gibson</i>	9
2.2 KYTTÅS AFFORDANCE – BEGREPSNYANSERING	10
2.3 ANNE MARIES AFFORDANCE	10
2.4 BARNEHAGEFAGLIG TEORI – AFFORDANCEBEGREPET	11
2.4.1 <i>Forskning</i>	12
2.4.2 <i>Affordance begrepet i litteraturen</i>	14
2.4.3 <i>Å se spor av affordance litteraturen</i>	14
2.5 LITTERATURSØK MOT BARNEHAGENS AFFORDANCE	15
2.5.1 <i>Det individuelle</i>	15
2.5.2 <i>Ikke-menneskelige aktører</i>	16
2.5.3 <i>Menneskelige aktører</i>	19
2.5.4 <i>I Barnehagen</i>	23
3.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE	26
3.1 SENTRALE TEORETIKERE OG MEG.....	26
3.1.1 <i>James J. Gibson</i>	26
3.1.2 <i>Marketta Kyttä</i>	26
3.1.3 <i>Elisabeth Nordin-Hultmann</i>	27
3.2 VITENSKAPSTEORI	28
3.2.1 <i>Vitenskapsteorien mottar affordancebegrepet</i>	28
3.2.3 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted i oppgaven</i>	29
3.3 METODE.....	30
3.3.1 <i>En tidkrevende blindvei</i>	30
3.3.2 <i>Kunstfaglig forskningsmetode</i>	31
3.4 ESTEKST SOM FORSKNINGSMETODE.....	34
3.4.1 <i>I utforming av forskerrollen</i>	34
<i>Estekst 3</i>	36
3.5.2 <i>I inkludering av det estetiske i en pedagogisk diskurs</i>	36
<i>Estekst 4</i>	39
3.5.3 <i>Tilknyttet kroppslige og følelsesmessige aspekter ved profesjonsutøvelse</i>	40
4.0 ESTEKSTENS AFFORDANCE INN I BARNEHAGEN	43
<i>Estekst 5</i>	43
4.1 ESTEKST SOM REDSKAP FOR REFLEKSJON, FORDYPNING OG NYSKAPING.....	47
4.1.1 <i>Å tilnærme seg affordance gjennom estekst</i>	47

4.1.2	Videre bearbeiding og bruk av estekst.....	47
	Estekst 6.....	48
4.2	Retninger for teoretisk fordykning.....	49
4.2.1	Synliggjøring av barnehagens aktører.....	49
4.2.2	Barnehagens aktører settes i system.....	50
4.2.3	Omformulering av sentralt begrep.....	51
4.3	Estekstens eksistensielle væren som metode.....	51
5.0	AFFORDANCES I BARNEHAGEN	52
5.1	AFFORDANCE	53
	Estekst 7.....	53
5.1.1	Mennesket eller miljøet.....	54
5.1.2	Sammenfattende om affordance.....	57
5.2	DET - DET FYSISKE.....	57
	Estekst 8.....	57
5.2.1	Det fysiske som aktør i møte med affordance.....	59
5.2.2	Arkitektur og omgivelser.....	59
5.2.3	Lekemateriell.....	61
	Estekst 9.....	62
5.2.4	Materialitet.....	64
5.2.5	Sammenfattende om Det - Det fysiske.....	65
5.3	DU/DEG – BARNET	66
	Estekst 10.....	66
5.3.1	Barnet som aktør i møte med affordance.....	66
5.3.2	Barnets individualitet.....	68
5.3.3	Sammenfattende om Du/Deg – Barnet.....	69
5.4	DU OG DU/DEN ANDRE DU – ANDRE BARN	69
	Estekst 11.....	69
5.4.1	Andre barn som aktør i møte med affordance.....	70
5.4.2	Affordance begrepet inn i lek og samspill.....	72
5.4.3	Et affordanceperspektiv som styrke og svakhet.....	74
5.4.4	Sammenfattende Du og Du/Den andre Du – Andre barn	75
5.5	DEN ANDRE – DEN ANSATTE.....	76
	Estekst 12.....	76
5.5.1	Ansatte i barnehagen som aktør i møte med affordance.....	78
5.5.2	Den ansatte som beveger av miljøets affordances	80
5.5.3	Den ansattes komplekse rolle som aktør i barnehagen	84
5.5.4	Sammenfattende Den andre – Den ansatte.....	87
6.0	VIDERE DRØFTING AV FUNN	87
6.0.1	Fra affordance til tilbydelser.....	88
6.1	MILJØETS TILBYDELSER OG BARNETS INDIVIDUELLE OPPLEVELSESVERDEN	88
6.1.1	Det individuelle tar plass i barnehagens miljø.....	89
6.1.2	Andre aktørers begrensende eller muliggjørende kraft	90
	Estekst 13.....	90
6.1.3	Tilbydelser som menneskets plass i omverdenen.....	90
6.2	BARNEHAGENS AKTØRER SOM BEVEGER AV MILJØETS TILBYDELSER	91
6.2.1	Det fysiske.....	91
	Estekst 14.....	91
6.2.2	Barnet og Andre barn	92
	Estekst 15.....	93
6.2.3	Den andre	93
	Estekst 16.....	93
6.3	TILBYDELSER OG DETS BETYDNING INN I BARNEHAGEN	94
6.3.1	Et barn som entrer barnehagen en vanlig barnehagedag	94
6.3.2	Modellens tilbydelser og anvendelighet i barnehagen.....	95
	Estekst 17.....	95
6.4	TILBYDELSER OG DETS BETYDNING I BARNEHAGENS NISJE	96
6.4.1	Det som er felles for barnehagens nisje.....	96
6.4.2	Et differensiert miljø i barnehagene.....	96

6.4.3	Miljøets tilbudelser som betydningsfullt i det lille og i det store.....	97
	<i>Estekst 18</i>	97
	<i>Estekst 19</i>	98
6.4.4	Det lille i det store.....	98
7.0	AVSLUTNING	100
7.1	OPPSUMMERING AV FUNN.....	100
7.2	OPPSUMMERING VIDERE DRØFTING	101
7.3	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	102
	<i>Estekst 20</i>	102
	<i>Estekst 21</i>	104
8.0	LITTERATURLISTE	105
8.0	VEDLEGG	1
8.1	VEDLEGG 1. INNLEDENDE INTERVJU MED REFERANSER OG FOTNOTER (ESTEKST 5).....	1
8.2	VEDLEGG 2. ESTEKSTER SAMLET	1
8.3	VEDLEGG 3. GODKJENNING OG AVSLUTNING HOS NSD.....	1

Sammendrag

Oppgaven min utforsker, gjennom et postmodernistisk og estetisk blikk, hvordan affordance kan ses som tilstedeværende i barnehagens miljø. Med problemstillingen: *Hva kan komme til syne i barnehagen når begrepet «Affordance» retenkes gjennom estetisk-teoretisk tekstskeping*, ønsker jeg å gjenoppdage barnehagens miljø i et nytt perspektiv gjennom levendegjøring av affordancebegrepet i barnehagen.

Jeg jobber i barnehage og har en spesiell interesse for barnehagens miljø, og så affordance som interessant inn mot miljøet. Teoretisk ble jeg først kjent med affordance via James J. Gibson og begrepets opprinnelse i psykologien. Så fulgte jeg begrepet inn i barnehagefaglig teori, der forskningsprosjektet EnCompetence skulle stå frem som sentralt. Videre fulgte jeg egne estetisk-teoretiske spor gjennom retenking av både affordancebegrepet og barnehagefaglig teori, og så etter nye forbindelser mellom disse i barnehagen.

Jeg valgte meg ut fire områder for teoretisk fordypning, der det første ser på; *Hvordan kan estekst som metode bidra til en forskningsbasert tydeliggjøring av begrepet affordance?* Her benytter jeg estekst som kunstfaglig metode, der skriving av estekst blir en kombinasjon av min faglige tanke som pedagog, mitt møte med fagteorien, og meg som forsker. Gjennom estekst og ideanalyse som metode for bearbeiding av fagteori og det estetiske, har jeg gått i møte med meg selv med refleksjon og undring over affordancebegrepet i barnehagen.

De resterende tre områdene ser på affordance i barnehagemiljøet, og ser nærmere på *miljøets affordance for barnets individuelle opplevelsesverden, barnehagens aktører og deres innvirkning på miljøets affordance, og på hvordan affordance kan ses som betydningsfullt i barnehagen*. Videre arbeid med estekst og teori, ga et analytisk blikk som avdekket tre viktige momenter som ble førende for forskningen. Ved å finne frem til *barnehagens aktører* og tildele både dem og affordance personlig pronomen i estekster, kom jeg nærme nyanser av affordance i barnehagens miljø. Videre gav disse inspirasjon til å skape en *modell for affordance som bevegelse i miljøet*, som så gav grunn til *nyansering mellom Det fysiske som aktør og miljøet i barnehagen*. Det virkelig interessante ved dette begrepet i barnehagen, er dets unike mulighet til å favne miljøets overordnede bevegelser, og samtidig være ytterst viktig i å se nyanser ved de små bevegelsene i barnehagens miljø. Ved å tilkjennegi affordance som en tilstedeværelse i verden, kan det la oss retenke betydningen av miljøets bevegelser som tilbydelse både for oss selv, og for verden for øvrig.

Summary

My paper explores, through a postmodern and aesthetic lens, how affordance can be seen to be present in a kindergarten's environment. With the research question: What can come to be seen when the term «Affordance» is rethought through aesthetic-theoretical text creation, I wish to rediscover the kindergarten's environment in a new perspective by bringing to life the term affordance in the kindergarten.

I work in a kindergarten, and have a special interest in the kindergarten's environment, and I saw affordance as interesting in regard to the environment. I initially got to know affordance theoretically through James J. Gibson, and the term's origin in psychology. I then pursued the term into professional education theory, where the research project EnCompetence would emerge as central. Further on, I pursued my own aesthetic-theoretical path through rethinking both the term affordance og professional theory, and looked for new connections between these in the kindergarten.

I've chosen four areas for theoretical specialization, where the first looks at; *How can estext as a method contribute to a research-based clarification of the term affordance?* Here I applied estext as an artistic method, where the writing of estext becomes a combination of my professional ideas as an educator, my meetings with subject theory, and myself as a researcher. Through estext and idea analysis as method for revising the subject theory and the aesthetic, I confronted myself with reflection and wonder over the term affordance in the kindergarten.

The remaining three areas looks at affordance in the kindergarten environment, and takes a closer look at *the environment's affordance for the child's individual world of experience, the kindergarten's participants and their influence on the environment's affordance, and on how affordance can be seen as meaningful in the kindergarten.* Further work with estext and subject theory afforded an analytical view, which uncovered three important bits that become leading for the research. By discovering the *kindergarten's participants* and granting both them and affordance personal pronouns in estext, I came closer to nuances of affordance in the kindergarten's environment. These provided further inspiration to create *a model of affordance as movement in the environment*, which in turn gave reason for nuancing between *The physical as a participant and the environment in the kindergarten.* The really interesting thing about this term in the kindergarten, is its unique possibility to

capture the environments primary movements, while at the same time being utterly important in seeing nuances in the little movements in the kindergarten's environment. By declaring affordance as a presence in the world, it can let us rethink the meaning of the environments movements as an offering both for ourselves, and for the world at large.

Forord

Veien mot en master har vært en lang reise. Da jeg fikk en sønn i 2008, var jeg egentlig i gang med et masterstudium ved UIO, men måtte avbryte. Det førte meg inn på en ny vei, som ledet til videreutdanning for å få barnehagelærer kompetanse, og mange spennende år i arbeid som pedagogisk leder i barnehage, der jeg har vært særlig fasinert at Reggio Emilias filosofiske tanke og barnehagens rom. Jeg var fortsatt sulten på ny kunnskap, og tok flere videreutdanninger underveis. Da jeg tok emnet «Barnehagens læringsmiljø og pedagogisk ledelse i barnehagen» ved OsloMet, visste jeg at den kunne bygges videre til en mastergrad, jeg tok sats, og hoppet.

Interessen for det fysiske miljøet i barnehagen har fulgt meg gjennom mange år, og det har vært veldig fascinerende å få dykke ned i en liten flik av dette store emnet. De tilbudelser som dette studiet har gitt meg, har ført meg nærmere en forståelse for kompleksiteten i bevegelser mellom individ og miljø i barnehagen, og også ført meg nærmere meg selv. Skrivningen har gitt meg en innsikt i meg selv som en som fortsatt liker teori, og som en som faktisk kan skrive akademisk. Jeg trives virkelig med å finne frem i det teoretiske landskapet, og være i tanker mitt eget hode. Der kan jeg utfordre meg selv i å skape forbindelser, reflektere og videreutvikle tanker og ideer. Tanken om affordance som miljøets tilbudelser, vil være noe jeg tar med meg videre i alle møter som omgir meg. Det kan være i møte med den fysiske verden, ovenfor familien, eller i møte med barn i barnehagen. Jeg tar med meg en ny følsomhet for omgivelsenes tilbudelser, der jeg fascineres av gjensidigheten i møtet mellom individer og omgivelser, der jeg møter det, og det møter meg.

Selve skriveprosessen har jeg virkelig elsket. Det har vært gøy å prøve å tenke store tanker ned til få ord i korte estekster, og bearbeiding av estekstene bærer jeg i minnet som både krevende og interessant. Denne forskningsmetoden har gitt meg tilbudelser til å se pedagogisk teori på helt nye måter, og har vært en inngangsport til en ny verden der tankens essenser blir synliggjort. Kombinasjonen av teoretisk analyse og en kunsbasert arbeidsmetode har passet for meg, og jeg håper at jeg har vært i stand til å formidle på en måte som gjør at flere kan finne gleden ved disse arbeidsredskapene. Jeg har virkelig hygget meg med å skrive denne masteroppgaven, og kjenner nærmest på en tristhet over at reisen snart er over for denne gang.

Takk til Nina Rossholt, som var veilederen min en periode. Og en ekstra stor takk til Toril Vist, som veiledet meg gjennom de siste semestrene med skriving. Du har virkelig motivert meg, utfordret meg på de riktige stedene, og gitt meg troen på at skribleriene mine hadde et innhold, og potensiale til å utvikles litt til, og enda litt til. Takk til mannen og sønnen min, som har gitt meg tid og rom til skriving, og plass nok til å rote med papirer, bøker og notater både her og der i hjemmet vårt. En spesiell takk til Morty, min trofaste lille voffs, som har ligget så mange timer ved mors føtter og gitt meg gode tenkepauser i skrivingen med ro og kos i den myke pelsen din. Takk til barna og miljøet i barnehagen der jeg jobber, som har gitt meg undringer, inspirasjon og tilbudelser underveis i arbeidet. Takk også til te og sjokolade for mange sammenhengene timer i skrivingens verden, med ekstra energitilførsel når jeg trengte det som mest.

Kapittel 1

Her presenterer jeg bakgrunn og fokus for oppgaven. Videre definerer jeg sentrale begreper, presenterer jeg problemstilling og fokusområder, og presenterer en begynnende forståelse av affordancebegrepet.

Kapittel 2

Presentasjon av oppgavens teorigrunnlag. Her fremsetter jeg teori for avklaring omkring affordancebegrepet, fra begrepets opprinnelse, til begrepsnyansering, mot spor av begrepet inn i barnehagefaglig teori. Videre ser jeg på hvordan min tolkning av begrepet førte meg inn mot ulike emner innen barnehagefaglig teori.

Kapittel 3

Her skriver jeg litt omkring sentrale teoretikere og mitt veivalg, for så å presentere det vitenskapsteoretiske grunnlaget i oppgaven og bruk av metode.

Kapittel 4

Her presenterer jeg affordancebegrepet inn mot forskningsmetoden, og viser til min forskningsvei inn i barnehagen.

Kapittel 5

Hoveddelens redegjøring omkring affordance i barnehagen, med presentasjon og refleksjon omkring barnehagens aktører gjennom estekst og estetisk-teoretisk analyse.

Kapittel 6

Her sammenfatter jeg tanker og refleksjoner omkring momenter som har kommet frem gjennom oppgaven, og ser disse inn mot forskningsspørsmålene gjennom videre drøfting.

Kapittel 7

Kort oppsummering og konklusjon av oppgaven, og mine avsluttende tanker for oppgaven.

1.0 Innledning

Estekst 1¹

Jeg er mellom Deg og Det
Gir muligheter
Begrenser
Jeg kan vise Deg hva verden har å gi
Med Ditt blikk gjennom Meg
Møtes Du og Det
Igjen
Og igjen

1.1 Bakgrunn

Jeg har mange år bak meg som pedagogisk leder, og er i overkant interessert i barnehagens miljø. Gjennom min praksis i barnehagen, har jeg alltid hatt en utvidet interesse for å tilrettelegge gode rom og miljøer for barna som skal ferdes der. Jeg ser forståelse av barnehagens rom og miljø om en betydningsfull del av det barnehagen har å tilby barn, og har tilnærmet meg en del av dette omfattende tema i masteroppgaven.

Med bakgrunn i interesse for miljøet, har jeg tatt videreutdanning som pedagoga ved Reggio Emilia instituttet i Stockholm. Her har jeg blant annet latt meg inspirere av nærheten til materiell og miljø i arbeidet med barn (Odegard, 2015; Åberg & Taguchi, 2006), og interessert meg for rommet som den tredje pedagog, der romlige aspekter kan gi noe i barns møte med rommet (Linder, 2016; Åberg & Taguchi, 2006).

Videre har jeg gått emnet læringsmiljø og pedagogisk ledelse ved OsloMet, og tar med meg forskningsbaserte aspekter av ved barnehagens miljø. Der har jeg blant annet latt meg inspirere av Randi Evenstads forskningsfokus inn mot barnehagens romlige miljø (Dahl & Evenstad, 2012; Evenstad & Becher, 2015; Evenstad & Brennhovd, 2020), og av det nylig avsluttede forskningsprosjektet EnCompetence som omhandler barnehagens inne- og utemiljø (Barnehagemiljø, 2021; Sandseter & Storli, 2020). En annen sentral inspirasjon har

¹ Estekst som metode fordrer at metodens estetiske tekster vil ta plass gjennom oppgaveteksten. Dette formatet gjør at jeg lar oppgavens sideantall overstiges med omtrent ti sider i forhold til det anbefalte sideantallet for en masteroppgave.

vært Elisabeth Nordin-Hultman (2004), og hennes forståelse for barnehagens pedagogiske miljøer, der miljøet ses som en forutsetning for barns identitets – og subjektskaping.

Jeg ser miljøet som omgir barnet i barnehagen som en bærende og skapende entitet, som har avgjørende betydning for hvert enkelt individ og for barnehagens miljø som helhet. Min interesse for barnehagens miljø, gjør at fordypning i faglitteratur alltid vil inneholde et snev av barnehagens miljø når jeg leser. Man kan si at min affordance for miljøet i barnehagen, gir min tolkning av faglige tekster et innhold som kan spores tilbake til miljøet. Videre vil disse faglige tekstene også kunne tilby meg noe nytt, og slik potensielt endre min affordance for både miljøet og tekstens innhold.

Med min bakgrunn og interesse for barnehagens miljø, ser jeg dette som en bærende faktor for barnehagens pedagogiske arbeid. Slik jeg ser det, vil alt vi foretar oss i barnehagens hverdagsliv og i vår pedagogiske praksis, alltid være forbundet med barnehagens miljø. Disse forbindelsene mellom det barnehagefaglige, barnehagens hverdagsliv og barnehagens miljø, mener jeg er lite belyst i barnehagefaglig teori. Med dette masterarbeidet ønsker jeg å sette et bittelite søkelys på det som engasjerer meg mest i barnehagefeltet, der barnehagens miljø kan ses å ha en dyptgripende innvirkning på barnehagefaglig praksis.

I min tolkning av affordance som tilstedeværende i barnehagen, har jeg har ønsket å levendegjøre affordance inn i barnehagens miljø, mot å synliggjøre begrepets dybde og tilbøyelighet til å vise nye aspekter ved miljøet som rikt, verdifullt og komplekst. Jeg håper at dette lille frøet av miljøets affordances kan vekke til live en liten gnist i leserens forståelse av barnehagens miljø, der miljøet ses som en avgjørende og omfattende faktor i barnehagen og for det barnehagefaglige feltet for øvrig.

1.2 Introduserende begrepsavklaring

Følgende begreper er hyppig i bruk gjennom oppgaven, og jeg velger å avklare disse tidlig i innledningen for å gi leseren mulighet for tydeligere tolkning av videre tekst.

Affordance - Begrep utviklet av James J. Gibson (2015). Det omhandler komplementariteten mellom person og miljø, der affordance er hva miljøet bidrar med eller kan utstyre oss med. «The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill» (Gibson J. J., 2015, s. 119). Miljøets affordance er unikt for

hvert enkelt individ, og omfatter det som er/oppstår/tilbys i møtet mellom person og miljø (Gibson J. J., 2015, s. 119).

Kyttä (2004, s. 181) argumenterer for at affordancebegrepet kan beskrives på flere nivåer. Hun skiller mellom miljøets potensielle og aktualiserte affordances. Potensielle affordances omfatter de uendelige muligheter som et miljø kan gi, mens aktualiserte affordances sikter til de affordances som det enkelte individet oppfatter. Videre inndeles aktualiserte affordances i passive aktualiserte affordances, det individet oppfatter, og aktive aktualiserte affordances, det individet tar i bruk.

Affordance er et engelsk begrep, og man kan velge å skrive det med norske eller engelsk ordlyd. Dette anvendes noe ulikt i barnehagefaglige tekster. Halland og Vist (2016, s. 123) velger å skrive begrepet som *affordansar*, altså velger de å fornorske begrepet. Mens Odegard (2015, s. 112) velger å beholde den engelske formen, og skriver *affordances*. Det mest naturlige for meg var å ta i bruk begrepet i sin opprinnelige engelske form, og jeg vil omtale begrepet som «affordance» videre i teksten. Siden ordet blir hyppig i bruk gjennom oppgaven, velger jeg å ikke skrive det med anførselstegn slik riksmålsforbundet anbefaler med engelske ord i norsk tekst (Riksmålsforbundet, 2021).

Aktør – Jeg tar i bruk aktør begrepet når jeg benevner ulike aktører i barnehagens miljø. Nordtømme (2015, s. 6) henviser til aktør-nettverks teori av Latour, som beskriver hvordan mennesker inngår i nettverk av materialitet og handlinger. Latour (2007, s. 71) selv formulerer det slik «Anything that does modify a state of affairs by making a difference is an actor». Jeg tar i bruk aktørbegrepet i en postmoderne forståelse gjennom masteroppgaven, der jeg ser menneskelige og ikke-menneskelige aktører i miljøet som likeverdige.

Barnehagens miljø – I litteraturen benyttes miljø begrepet på ulike måter, der det eksempelvis kan være snakk om fysisk miljø (Krogstad, Hansen, Høyland, & Moser, 2012. Sandseter & Storli, 2020), pedagogiske miljøer (Nordin-Hultman, 2004), stimulerende miljø (Utdanningsdirektoratet, 2017), eller barnas lekemiljø (Gulpinar, Hernes, & Winger, 2019). Faglitterære tekster inneholder ofte flere variasjoner av miljø begrepet, som i Evenstad og Brennhovds tekst (2020), der man kan finne både lekemiljø, barnehagemiljø, stimulerende miljø, fysisk miljø og miljøet som begreper i teksten.

I denne oppgaven om affordance i barnehagens miljø, har jeg funnet det hensiktsmessig å se miljø som å innbefatte alt barnet går i møte med i barnehagen, og ikke differensiere ved ulike deler av miljøet. Det vil si at miljøbegrepet ses å innbefatte både det menneskelige og det ikke-menneskelige i miljøet.

1.3 Problemstilling og fokusområder

Jeg har fokus på begrepet affordance, men inn i oppgaven står affordance selvstendig, og blir til et «noen» og ikke kun et teoretisk begrep. Min hovedproblemstilling er:

Hva kan komme til syne i barnehagen når begrepet «Affordance» retenkes gjennom estetisk-teoretisk tekstskaping?

Gjennom en postmoderne og estetisk-teoretisk tilnærming til begrepet affordance, har jeg jobbet mot en synliggjøring av affordance i barnehagens miljø. Gjennom dette arbeidet har jeg funnet frem til fire fokusområder som jeg vil se nærmere på. Disse fire områdene sto tidligere som forskningsspørsmål, men med en postmoderne tilnærming til tema, ser jeg ikke etter konkrete svar på spørsmål, men har snarere fordypet meg i tematikkens eksistens i barnehagen. Jeg har sett etter fremtredende nyanser omkring affordance i barnehagens miljø, og ser nærmere på disse fire områdene gjennom masteroppgaven;

Det første området omhandler metode; Hvordan kan estekst som metode bidra til en forskningsbasert tydeliggjøring av begrepet affordance? Det andre området omhandler barnet i barnehagen; Hvilken betydning kan miljøets affordances ha for aktøren barnet og dets individuelle opplevelsesverden? Det tredje området viser til barnehagens aktører i miljøet; Hvordan kan barnehagens aktører endre og innvirke på miljøets affordance? Mens det fjerde omhandler begrepets betydning inn i barnehagen; Hvordan kan affordance som bevegelse mellom aktører ses som betydningsfullt for barnehagen?

Disse fire områdene vil synliggjøre min vei inn mot affordancebegrepet. Kunstfaglig metode har vært en avgjørende for alle mine forskningsfunn, og bør derfor redegjøres for nærmere som metode. I min forskning omkring affordance i barnehagen så jeg først mot det individuelle barnets opplevelsesverden, før jeg så videre mot barnehagens aktører og barnehagen som helhet. Jeg mener at helheten av disse perspektivene kan gi et vidt, men samtidig samlende, blikk på affordance i barnehagens miljø.

Jeg har avgrenset prosjektet i form av at affordancebegrepet står i sentrum, der refleksjon inn mot teori og metode bygger på tolkninger av miljøets affordances. I kraft av at affordance er noe som foregår i øyeblikket, tar jeg ikke for meg selve utformingen eller innholdet av miljøet, og ser ikke mot miljøets fortidige eller fremtidige muligheter. Jeg ser kun mot en synliggjøring av miljøets affordances her og nå. Jeg har ikke hatt datamateriale knyttet til prosjektet, og har derfor ikke gått tett inn på barnehagens hverdagsliv i praksisfeltet. Men i kraft av barnehagelærer er jeg bærer av egne erfaringer fra barnehagen, og disse har jeg meg inn i forskningen, ikke minst i skapelsen av estetisk tekst som synliggjøring av affordance i barnehagens hverdagsliv.

Jeg har befunnet meg i et brytningspunkt mellom erfaringskunnskap, teorigrunnlag, og en estetisk tolkning av affordance inn i barnehagen. Disse har vært sidestilt i forskningen, noe jeg mener har styrket oppgavens teoretiske dimensjon, og gitt meg en dypere fortolkning av det erfaringsmessige og det teoretiske gjennom en estetisk frihet i det kunstfaglige.

1.4 Veien mot barnehagens affordances

Jeg ble nysgjerrig på affordance begrepet fordi det fremsto som vanskelig å forstå. J. J. Gibson (2015, s. 119) skriver om affordance at «It implies the complementarity of the animal and the environment». I en barnehagekontekst vil jeg se barnet som individet/animal, og miljøet som det som befinner seg i barnehagen. Ved å gi begrepet en stemme og ta det med meg i estetiske tekster, sto det tydeligere frem for meg hva begrepet kan bety i barnehagen.

Estekst 2

*En ny tanke ble til
Den var over alt og mellom alt
Tanken, det var Meg
Jeg sto mellom alle dyr og den verden de er omgitt av
Og når de så gjennom Meg
Så de hva verden var, og hva verden kunne bli
Den enkeltes blick så en unik verden
Som ble til på ny
Og på ny*

*Du kom inn porten
Inn til barnehagen
Jeg var sammen med Deg, mellom Deg og din verden*

*Når Du så gjennom Meg
Så Du hva barnehagens Det kan være
Du former Det
Det former Deg
Hva som er og hva som ikke er i Det
Blir viktig for det Du kan se
For den Du kan bli*

Her så jeg en levendegjøring av affordance inn i barnehagens miljø som essensiell for å få øye på miljøets aktører og deres sameksistens i miljøet. Affordance som bevegelse mellom barnehagens aktører, dekonstruerer noe ved rammene som omgir aktørene, og viser at deres sameksistens i barnehagen avhenger av hverandres bevegelser i miljøet. Barnets oppfattelse av seg selv og barnehagens miljø, avhenger dermed av andre aktørers sameksistens, der disse til sammen vil betegne miljøets potensielle affordances, som så vil danne grunnlaget for barnets mulige aktualiserte affordances i miljøet.

J. J. Gibson (2015, s. 120) vektlegger at miljøets affordances oppfattes individuelt, og at miljøets affordance dermed er relativt og unikt for hvert individ. Dette kan ses sammen med rammeplan for barnehagen, der det i barnehagens verdigrunnlag står at «Barn skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Den første setningen i avsnittet kan ses som en annerkjennelse av at vi alle har vår måte å eksistere i verden på, og at barns opplevelse av verden skal møtes med respekt og ydmykhet. Her viser rammeplanen at den vektlegger respekt for at hvert individ har sin opplevelsesverden, noe som kan ses som at barnet som aktør innehar sin individuelle oppfattelse av miljøets affordances.

Den siste setningen fra rammeplanen kan leses direkte inn mot affordancebegrepet, der barns påvirkning av omgivelsene er lik komplementaritet mellom individ og miljø. Altså at barns liv påvirkes av omgivelsene/miljøet, men at barnet selv også innehar påvirkningskraft inn mot miljøet. Ved at jeg ser affordance inn i barnehagen på denne måten, vil miljøets affordances kunne ses som en styrende kraft som kan bli skjellsettende for barnet. Dette vil romme både de muligheter og begrensinger som barnehagens miljø kan tilby barnet, og slik romme barnets mulige aktualiserte affordances i miljøet. Miljøets affordances vil da kunne ses som sentralt begrep i formuleringen av individets unike oppfattelse og væren i verden.

Estekstens ord *Når Du så gjennom Meg. Så Du hva barnehagens Det kan være*, kan ses som en bildegjøring av betydningen av affordance inn i barnehagen. Dersom affordance omfatter alle potensielle muligheter og begrensninger i miljøet, vil barnets individuelle affordances ha stor betydning for dets oppfattelse av sin tilværelse i barnehagen, *Du former Det. Det former Deg*. Slik kan affordance ses som viktig, kanskje også avgjørende, for barnets oppfattelse av seg selv og sin eksistens i verden. *Hva som er og hva som ikke er i Det. Blir viktig for det Du kan se. For den Du kan bli*, kan omhandle at det tilstedeværende i barnehagens fysiske miljø virker inn for individets affordance i barnehagen. Dette kan betegne noe ved barnets muligheter og begrensninger i møtet med miljøet, der barnets oppfattelse av affordances vil forme noe ved barnets oppfattelse av seg selv og sin tilstedeværelse i barnehagen.

2.0 Teorigrunnlag

I teorigrunnlaget tar jeg først for meg begrepets opprinnelse ved J. J. Gibson i psykologien, videre inn mot Kyttås begrepsnyansering. Deretter ser jeg på affordancebegrepets tilstedeværelse i barnehagefaglig teori og forskning, og viser så til områder jeg vektla i videre litteratursøk i det barnehagefaglige.

2.1 Gibsons affordance – Begrepets opprinnelse

For å få en mer inngående forståelse av begrepet, har jeg sett på litteratur fra dets opprinnelse i psykologisk forskning.

2.1.1 James J. Gibson

Begrepet Affordance ble formet av James. J. Gibson (2015). Han var professor og psykolog, og jobbet innen eksperimentell psykologi, mer spesifikt med visuell persepsjon og økologisk psykologi (Gibson J. J., 2015; Gibson E. J., 2017; Wagman & Blau, 2020). Hans intensjon var at begrepet skulle romme hva miljøet har å gi oss, og hva miljøet bidrar med eller kan utstyre oss med. Altså komplementariteten mellom individ og miljø (Gibson J. J., 2015, s. 199). Dette er et interessant begrep å ta med seg inn i en barnehagekontekst, der det kan tolkes inn i barnehagen mellom barnehagens aktører og vise til deres gjensidighet i miljøet.

The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill. The verb *to afford* is found in the dictionary, but the noun *affordance* is not. I have made it up. I mean by it something that refers to

both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment.

(Gibson J. J., 2015, s. 119)

Gibson (2015, s. 120) så altså affordance som forholdet mellom individ og miljø, der disse har en gjensidig innvirkning på hverandre som viser individet hva miljøet kan gi eller tilby individet. Han skriver videre at miljøets affordance blir oppfattet forskjellig av ulike individer, der individets kroppslige og atferdsmessige holdning gjør miljøets affordances relative i forhold til individet. «There is only one environment, although it contains many observers with limitless opportunities for them to live in it» (Gibson J. J., 2015, s. 129). Ved at vår oppfattelse av miljøet er individuell, vil miljøet tilby ulike affordances til ulike individer.

Gibson (2015, s. 120) tar videre i bruk ordet «niche». Ordet kommer fra økologien, der ordet kan oversettes til nisje på norsk (Fimreite, 1980), og jeg velger å ta i bruk det norske ordet videre i teksten. I økologi viser nisje til en organismes levemåte, og hva organismen gjør eller trenger for å overleve i sitt miljø (Fimreite, 1980, s. 110). Gibson (2015, s. 120-121) ser på nisje som et sett av affordances, der ulike dyrearter fordrer å se ulike funksjoner eller egenskaper i miljøet. Dette ser han som viktig i forhold til at ulike dyrearter vil dra nytte av miljøets affordances på ulike måter, samtidig som han også vektlegger at affordancebegrepet peker mot både individ og miljø. Altså at menneskets nisje i miljøet, kan ses som et sett av affordances, der affordance også vil peke tilbake på komplementaritet mellom individ og miljø. Dette tenker jeg kan være interessant for meg om jeg tenker barnehagen som en nisje. Her kan jeg se på hva som vil kunne inngå som del av barnehagens nisje, og hvordan dette kan virke inn for aktørenes møte med miljøets affordances.

Gibson (2015) legger vekt på hvordan andre mennesker kan innvirke eller tilby affordances. «The richest and most elaborate affordances of the environment are provided by other animals and, for us, other people» (Gibson J. J., 2015, s. 126). Her kan man se at han fra et individnivå ser andre mennesker som del av miljøets affordance, der andre mennesker kan tilby individet affordances gjennom sin tilstedeværelse i miljøet. Her kan jeg se på hvilke individer som ferdes i barnehagen, og hvordan disse virker inn for miljøets affordance.

2.1.2 J. J. Gibsons arv, og begrepets anvendelighet

Gibsons (2015) betegnelse på affordance som komplementaritet mellom individ og miljø, var en banebrytende tanke som han lanserte i boken *The ecological approach to visual*

perception i 1979. Det banebrytende ved teorien, var at affordancebegrepet kunne ses som skilt fra både sinnet og den fysiske verden, noe som gjorde at man forskningsmessig ikke kunne måle affordance på samme måte som tradisjonell forskning med fokus kun på sinnet eller et fysisk fenomen (Gibson J. J., 2015, s. 120, 129). Han lanserte begrepet mot slutten av sin karriere, da han døde av sykdom samme år som boken ble utgitt.

Affordance har vist seg å være en anvendelig teori, som har gjort seg gjeldene i mange ulike fagfelt og grener av forskning og utvikling i dag. Eksempelvis innen eksperimentell psykologi, atferds psykologi, humaniora, kommunikasjon, nevrovitenskap, kunstig intelligens og robotteknologi (Wagman J. B., 2020).

2.1.3 E. J. Gibson

Gibsons kone, Eleanor J. Gibson, var også psykolog, og tok etter mannens død, tanken om affordance med seg inn i forskning omkring barns læring og utvikling (Gibson E. J., 2017; Gibson & Pick, 2000; Gibson & Walker, 1984). Hun så affordance som en del av barns utvikling, der barn lærer miljøets affordances å kjenne i møte med miljøet. Altså at affordance som komplementaritet mellom barn og miljø, tilbyr barnet muligheter for læring og utvikling (Gibson & Pick, 2000, s. 21-23). I likhet med sin mann, hadde hun også eksperimentell psykologi som sitt fagfelt. Mot slutten av karrieren foretok hun flere eksperimenter omkring barns affordance i et gitt miljø sammen med fagfeller og studenter, og slik inspirerte hun også til videre forskning omkring barn og affordance (Gibson E. J., 2017; Gibson & Pick, 2000).

Eksempelvis samarbeidet Eleanor med Karen E. Adolph (Gibson E. J., 2017, s. 122), som har bidratt med eksperimentell psykologisk forskningsdata omkring affordance frem til dags dato. I forhold til barn og affordance har hun blant annet bidratt med forskning på en skråning/sklies affordance i forhold til høy eller lav friksjon (Adolph, Eppler, & Joh, 2010), oppfattelse av affordance for å rekke gjennom en åpning fra spedbarn til voksen (Ishak, Franchak & Adolph, 2013), og omkring barns bruk av hverdagsobjekter som glidelås (Rschwani, Kaplan, Tamis-Lemoda & Adolph, 2020).

I forhold til Eleanor Gibsons bruk av affordancebegrepet, kan det også være verdt å nevne at hun tok begrepet i bruk i forskningsøyemed, men at tittelen på hennes selvbiografiske bok *Percieving the affordances. A portrait of two psychologists* (2017), kan tyde på at hun også tok begrepet i bruk på en mer hverdagslig måte. Tittelen kan antyde en hverdagsbruk av

ordet, der man oppfatter miljøets affordances på sin vei gjennom livet, og dette kan forme vår oppfattelse av hvilke muligheter og begrensninger livet har å gi.

2.2 Kyttäs affordance – Begrepsnyansering

Marketta Kyttä² (2004) er forsker ved Helsinki universitet for teknologi, og har bygget videre på James J. Gibsons affordance. Hun mener at Affordance kan beskrives på flere nivåer, og skiller mellom potensielle og aktualiserte affordances (Kyttä, 2004, s. 181; Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 50).

The first level comprises the potential affordance of the environment, which are specified relative to some individual and in principle available to be perceived. The set of potential affordances of the environment is infinite. In contrast actualized affordances are the subset of the former that the individual perceives, utilizes or changes. ... We can further differentiate among actualized affordances in terms of those that can be considered *actively* actualized affordances, namely used and shaped affordances, and those that are actualized *passively*, i.e., perceived affordances. Within the process of actualization, affordances are first perceived, then possibly used or shaped (Kyttä, 2004, s. 181).

Potensielle affordances omfatter altså de uendelige muligheter som et miljø kan gi, mens aktualiserte affordances sikter til de affordances som det enkelte individ oppfatter. Videre inndeles aktualiserte affordances i passive aktualiserte affordances, det individet oppfatter, og aktive aktualiserte affordances, det individet tar i bruk (Kyttä, 2004, s. 181). Denne nyanseringen av affordancebegrepet er blitt tatt i bruk videre i barnehagefaglig litteratur, eksempelvis i litteratur i tilknytning til det nylig avsluttede forskningsprosjektet EnCompetence (jf. 2.3.1.1).

2.3 Anne Maries affordance

Jeg drister meg til å lage en del omkring hvordan *jeg* tar med meg affordanceteorien, og videre tolker affordancebegrepet inn i barnehagen. Fra begrepets opprinnelse har jeg med

² Kyttä (2004) har benyttet affordance i forhold til forskning omkring barns mobilitet i et miljø, der hun ser på aktualiserte affordances som kriterier for et barnevennlig miljø. Hun fant at områder som kan betegne et barnevennlig miljø, er et mangfold av muligheter, og barns uavhengige adgang til miljøet. Disse områdene kan ses som variabler i forhold til i hvilken grad et miljø kan ses som barnevennlig.

meg Gibsons³ affordance (2015) i komplementariteten mellom individ og miljø (jf. 2.1.1), samt at jeg videre tar med Kyttäs (2004) begrepsnyansering av affordance (jf. 2.1.3).

I søken etter affordance det barnehagefaglige, vil jeg ha med meg et bredt teorigrunnlag. Jeg lar meg særlig inspirere av Nordin-Hultmans (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (jf. 2.5.1 og 3.1.3), og sentrale tekster fra forskningsprosjektet EnCompetence (Barnehagemiljø, 2020; Sandseter & Storli, 2020) (jf. 2.4.1 andre avsnitt, samt 2.4.1.1). Videre har jeg med meg min erfaringskunnskap fra barnehagen, der jeg som barnehagelærer også innehar bred teoretisk kunnskap, samt god kjennskap til *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I en av mine første tilnærminger til affordancebegrepet, skrev jeg et estetisk fiktivt intervju med affordance (jf. 4.0 estekst 5). Intervjuet ble en form for innledende dialog mellom meg og affordance, der jeg strukturerer egne tanker omkring affordance som begrep og møter affordance som en entitet som eksisterer i barnehagen. Videre har jeg ved hjelp av teori og estekst, forsøkt å ta med meg affordance dypere inn i barnehagen. Jeg ser mot affordance med en postmoderne forståelse, der jeg sidestiller både menneskelige og ikke-menneskelige aktører som del av miljøet, og ser mot både aktørenes individuelle affordance i miljøet samt deres gjensidige innvirkning for affordance som sameksistens i verden.

Min tolkning av affordance, er ikke kun en tolkning av et teoretisk begrep som beskriver forholdet mellom noe. I Anne Maries affordance, går jeg skrittet videre og *møter affordance som en levendegjort entitet i barnehagen*. I intervjuet har forskeren en innledende samtale med *noen*, og i videre estekster fremtrer affordance som et *jeg*. Ved å la affordance tre frem som *jeg*, kommer jeg som forsker tettere inn på dets eksistens og væren i barnehagens miljø, og tidligere usynlige nyanseringer av begrepet kan komme til syne. Jeg søker mot synliggjøring av affordance som en viktig og naturlig tilstedeværelse i barnehagens miljø.

2.4 Barnehagefaglig teori – Affordancebegrepet

Her ser jeg på hvilken måte begrepet kan se som tilstedeværende i det barnehagefaglige. Jeg viser først til aktuell forskning, før jeg ser på litteratur der begrepet helt konkret tas i bruk, og på annen litteratur som kan ses som relevant for å belyse affordance i barnehagen.

³ I videre tekst i oppgaven vil «Gibson» vise til James J. Gibson. Som opphavsmann til affordance begrepet, vil jeg hyppig vise til han i teksten, da kun omtalt som Gibson, selv om det er flere Gibson i litteraturlisten. Det vil også fremgå at det henvises til han i kildehenvisningens årstall.

2.4.1 Forskning

Forskningsprosjektene GoBan og Blikk for barn⁴, har gitt meg teoretiske blikk omkring barnehagekvalitet og barnehagens miljø. Jeg har særlig tatt i bruk litteratur fra Blikk for barn (Gulpinar et. al., 2019; Hernes, Vist, & Winger, 2019), og rettet blikket mot miljøets affordance for barnehagens aktører. Litteratur som jeg fant særlig relevant for oppgaven tilknyttet barn i møte med lekematerialer (Kjørholdt & Os, 2019; Myrstad & Sverdrup, 2016), barns samspill og møte med omgivelsene (Brønseth, 2016; Gulpinar, Hernes, & Vist, 2019), samt perspektiv på barnehagens rom og barns handlingsrom (Gulpinar et. al., 2019).

I det nylig avsluttede forskningsprosjektet EnCompetence⁵ (DMMH, 2021), ses affordance som et sentralt begrep i forståelse av hvordan barn tar i bruk det fysiske miljøet (Sandseter, 2020, s. 19), noe som gjør denne forskningen særlig interessant og relevant for oppgaven. EnCompetence har utgitt en rekke publikasjoner der begrepet enten tas i bruk (Evenstad & Brennhovd, 2020; Kleppe, 2018; Sandseter & Sando, 2020), eller kan være relevant ved å omhandle barnehagens miljø inn mot barns bruk av miljøet (Bjørnstad, Broekhuizen, Os, & Baustad, 2019; Fønnebø & Rolfsen, 2014; Kleppe, 2018; Obee, Sandseter, & Harper, 2020). Flere av prosjektets artikler har vært publiserte i større vitenskapelige publikasjoner, noe som viser til prosjektets omfang og interesse internasjonalt for forskning omkring barnehagemiljø. Eksempelvis omkring barnehagens utemiljø og barns helse i *International Journal of play* (Sando, 2019), fysisk aktivitet og helse i *Journal of environmental psychology* (Sando & Sandseter, 2020), og forholdet mellom miljø og lek i *Education 3-13. International Journal and Primary, Elementary and Early Years Education* (Sandseter et. al., 2021).

2.4.1.1 EnCompetence – Kriterieområder

Heftet *Barnehagens fysiske inne og utemiljø. Kriterieområder* (Barnehagemiljø, 2020) er utarbeidet gjennom forskningsprosjektet EnCompetence (Barnehagemiljø, 2021). Siden

⁴ GoBaN (Gode Barnehager for barn i Norge) var Norges største forskningsprosjekt på barnehager. Det skulle undersøke hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn, og hva som karakteriserer en god barnehage. *Blikk for barn* var et omfattende forskningsprosjekt om kvalitet i barnehagen for de minste barna. Disse to forskningsprosjektene samarbeidet om deler av forskningsmaterialet.

⁵ Forskningsprosjektet *EnCompetence* (Kompetanse for utvikling av barnehagers inne- og utemiljøer) hadde fokus på å utvikle ny kunnskap og økt kompetanse for barnehagens fysiske miljø. Prosjektet publiserte boken *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø* (Sandseter & Storli, 2020), samt en rekke forskningsartikler. Forskningsprosjektet har også skapt en nettressurs for barnehagemiljø (Barnehagemiljø, 2021), og produsert et hefte med kriterieområdet for barnehagens fysiske ute og innemiljø (Barnehagemiljø, 2020).

dette var et omfattende forskningsprosjekt som omhandler barnehagens miljø, mener jeg at disse kan ses som gyldige for hva som fremheves i dagens forståelse av miljøet i barnehagen.

Det tar for seg forskningsbaserte kriterier for utvikling av barnehagens miljø, «I dette heftet finner du informasjon og inspirasjon til hvordan lykkes med utviklingen av det fysiske miljøet i barnehagen. Du får konkrete tips til hvordan du kan forsterke miljøet og gjøre det mer inspirerende og funksjonelt» (Barnehagemiljø, 2021, s. 2). Jeg har tatt i bruk heftets kriterier for å belyse barnehagens aktører og affordance i barnehagens miljø. Siden dette er et relativt nytt dokument inn i barnehagen, velger jeg å belyse noe omkring hva som fremheves i dokumentet, og hvordan dette tas i bruk gjennom oppgaven. Det er også viktig å bemerke heftet ikke er merket med sidetall, men at jeg likevel tar i bruk sidetall når jeg henviser til heftet. Jeg har startet nummerering med heftets fremside som side nummer 1, der heftet i alt blir bestående av 28 sider.

Heftets inndeles i kriterieområder, disse deles videre inn i underliggende kriterier, som deretter belyser viktige faktorer ved kriteriet. Det første kriterieområdet er *arkitektur og landskapsarkitektur* (Barnehagemiljø, 2020, s. 4), der underliggende kriterier er brukbarhet, estetikk, helhet og sammenhenger, lesbarhet, variasjon og fleksibilitet, natur og miljø. Her har jeg trukket frem heftets fokus på arkitektur inn mot klargjøring av affordance og aktøren Det fysiske, mer spesifikt i forhold til kriteriene lesbarhet, tydelige aktivitetssoner, variasjon og fleksibilitet. Flexibilitet og variasjon trekkes også frem i forhold til aktøren Andre barn.

Andre kriterieområde er *rom og materiell* (Barnehagemiljø, 2020, s. 12), der underliggende kriterier er varierte løsematerialer, natur, tilgjengelighet, foranderlighet og fleksibilitet, steder for variert lek, avgrensning og forsterking. Dette ser jeg på i forhold til aktøren Det fysiske, der jeg trekker frem ulikt materiell, variasjon og fleksibilitet. Jeg ser også på dette inn mot aktøren Andre barn, der bruk av materiell, tilgjengelighet og variert lek tas frem.

Det tredje kriterieområdet tar for seg *utvikling og organisering* (Barnehagemiljø, 2020, s. 20), der underliggende kriterier er eierskap, styrers rolle, personalets rolle, organisering av rom og tid, identifiserbare barrierer, kunnskap og kompetanse. Her har jeg sett på organisering av tid og rom i forhold klargjøring av Affordance, og inn mot aktøren Den ansatte. I forhold til Den ansatte trekker jeg også frem personalets rolle, samt kunnskap og kompetanse som forutsetning for utvikling.

2.4.2 Affordance begrepet i litteraturen

I barnehagefaglig teori generelt, har affordancebegrepet ganske nylig blitt tatt i bruk på flere områder. Tematisk kan man se begrepet brukt i forhold til tilrettelegging av barnehagens fysiske miljø (Jahren, 2020; Sæter, 2020), og forskning på barns bruk av miljøets affordances i forhold til risikolek (Kleppe, 2018; Obee, Sandseter, Gerlach, & Harper, 2020). Videre nevnes affordance begrepet i forskning omkring barnehagens arkitektur og bruk av rom (Evenstad & Becher, 2015), og det er også skrevet en god del om hvordan barn tar i bruk barnehagens innemiljø (Evenstad & Brennhovd, 2020; Myrstad & Sverdrup, 2016) og utemiljø (Kaarby & Tandberg, 2019; Storli, Sandseter, & Sando, 2020). Affordancebegrepet har også blitt tatt i bruk i forhold til hvilken rolle kunst og etikk kan spille for barns affordances i barnehagen (Hansson, 2012; Halland & Vist, 2016).

I forhold min anvendelse av denne forskningen, så retter jeg meg mot miljøets og aktørenes affordance, og har derfor blikket mot aktørers bevegelse forhold til affordance, og ikke mot spesifikke affordances i miljøet. Derfor har jeg ikke sett på et skille mellom inne miljø og utemiljø, rettet meg mot en spesiell aktivitet som risikolek, eller mot barns møter med kunst. Litteraturen vil likevel inneha relevans for prosjektet, ved at det belyser fagfeltets bruk av begrepet og blir inspirasjon mot forståelse av miljøets affordance i barnehagen.

I internasjonal forskning, har jeg tatt for meg enkelte internasjonale publikasjoner som tar for seg affordance omkring barns møte med materialer og barnehagens miljø (Kind, 2015; Pieske, Withagen, Smith, & Zaal, 2015; Stoltz, 2015; Waters, 2017), men jeg har først og fremst valgt å konsentrere meg om et norsk og nordisk teorigrunnlag.

2.4.3 Å se spor av affordance litteraturen

Videre har jeg også tatt i bruk barnehagefaglig litteratur som ikke nevner affordance begrepet, men som likevel kan ses som relevant for å belyse min tolkning av begrepet inn i barnehagen. Av disse kan nevnes perspektiver på barnehagens miljø (Krogstad et. al., 2012; Nordin-Hultman, 2004), barnehagens utforming (Evenstad & Becher, 2015; Evenstad & Dahl, 2018), fokus på barns lek og lekemiljø (Brendeland, 2018; Thorbergesen, 2007; Öhman, 2012), og på på materiell og materialitet (Aslanian, 2019; Odegard, 2015). Videre ser jeg også på barnehagen som del av barnehagens nisje (Alvestad & Løvberg, 2005; Hennem & Østrem, 2016), og personalets ansvar og rolle i barnehagen sett mot affordance (Carson & Birkeland, 2009; Eik, 2021; Togsverd & Rothuizen, 2021).

Jeg finner det også relevant å se på *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017), og hvordan denne kan relateres til barnehagens miljø og aktører. Som styringsdokument for sektoren, kan rammeplanen ses som felles for barnehagen og som del av barnehagens nisje. Rammeplanens ord tas frem gjennom oppgaven, der jeg i trekker ut linjer som fremmer eller hemmer affordance som begrep i barnehagen. Som barnehagelærer har jeg rammeplanen som et arbeidsdokument, der jeg vil si at rammeplanens ord er innlemmet i meg som en del av min egen tanke. Dermed vil rammeplanen også bli med meg, som del av meg, i min tolkning av affordance og videre bearbeiding og analyse av estekst og teori gjennom oppgaven.

2.5 Litteratursøk mot barnehagens affordance

For å se affordance inn i barnehagen, måtte jeg finne ut hva jeg burde se på i det barnehagefaglige feltet. Med J. J. Gibsons (2015, s. 119) affordance som «It implies the complementarity of the animal and the environment», blir det naturlig å rette blikket både mot det individuelle og det miljømessige i barnehagen. Gibson så på menneskets *individuelle oppfattelse* av verden som affordance, og så på miljøet som både *andre mennesker* og *det fysiske* i miljøet. Videre viste Gibson til begrepet *nisje* om miljømessige kjennetegn i miljøet.

De overnevnte fire områdene ser jeg som aktuelle for å belyse affordance i barnehagen. Disse kan ses som retningsgivende i mine litteratursøk, der jeg altså kildesøk har sett på disse områdene, og søkt litteratur som kan belyse deres affordance i barnehagen. Ved funn av gode kilder, har jeg så sett på dens litteraturliste, og utvidet litteratursøket videre derfra. Dette har gitt meg et utvidet og variert litteraturgrunnlag, men det hele er tatt i bruk på bakgrunn av dens relevans for å belyse ulike nyanser ved affordancebegrepet i barnehagen. I det følgende viser jeg til kilder og kildebruk innen disse områdene.

2.5.1 Det individuelle

Nordin-Hultman (2004) skriver om barns subjektsskaping i ulike pedagogiske miljøer. Hun ser på hvordan det fysiske miljøet og miljøets reguleringer virker inn på barns muligheter, og skriver at det fysiske rommet kan speile vårt syn på barn. Med Kyttäs (2004, s. 196) kriterier mangfold og adgang i minnet (jf. 2.2), kan man stille spørsmål ved hva som er avgjørende for at miljøets potensielle affordances skal kunne bli barns individuelle aktualiserte affordance i møte med miljøet. Altså hva som skal til for at muligheter i barnehagens miljø ses og tas i bruk av barnet. Begge antyder sterkt at det fysiske miljøets reguleringer, innhold og pedagogiske tanke kan skape begrensninger for barnets muligheter og handlingsrom.

I litteratur og forskning blir det ofte referert til barnets alder, kjønn eller utviklingstrekk når det skrives noe om det individuelle barnet. Eksempelvis i prosjektet EnCompetence, der barn i 3-5 års alder deltok i prosjektet, og det var et likt antall av gutter og jenter som ble observert i hver barnehage (Sandseter & Storli, 2020, s. 23). Nordin-Hultman (2004, s. 161) trekker linjer mellom tanken om det individuelle barnet, og teorier om barns læring, utvikling og sosialisering. Og stiller spørsmål ved hvordan vårt syn på barnets relasjon til omverdenen påvirkes av utviklingsbegrepet. Hun skriver videre om hvordan man ved å se bort fra utviklingstenkningens fokusering på fremtidig betydning, kan få muligheten til å se miljøets betydning for barns identitetsskaping her og nå. Dette kan ses som aktuelt mot min tolkning av barnet og miljøet, der affordance ses som noe som er i øyeblikket her og nå.

Nordin- Hultman (2004, s. 167) skriver videre om individualiserende forestillinger, der vi søker å finne en normalitet som kan svare til barnets atferd. Hun mener at vi heller må se barns som kontinuerlig identitetsskape i møte med sine omgivelser, der «Et barn «blir til» med nye væremåter i nye situasjoner, i relasjon til de muligheter, hindringene og normene som forskjellige miljøer og aktiviteter representerer» (2004, s. 186). Dette kan videre ses i forhold til det pedagogiske miljøet som en tredje pedagog, der miljøets muligheter og begrensinger ses som formende for individets væren i miljøet (Linder, 2016, s. 19-36; Åberg & Taguchi, 2006, s. 29).

2.5.2 Ikke-menneskelige aktører

I *Rom for barnehage* (Krogstad et. al., 2012, s. 10) ses barnehagens fysiske miljø som fysiske rom, steder og materialitet, noe som kan ses inn mot affordance i barnehagens miljø. Her kan Det fysiske som aktør ses som helheten av miljøets generelle utforming og elementer som befinner seg i miljøet, og slik innbefatte både arkitektur, romløsninger, lekemateriell, øvrig tilgjengelig materiale, samt materialitet.

2.5.2.1 Arkitektur og omgivelser

Rammeplanen gir ikke føringer omkring arkitektur og omgivelser, men henviser til at miljøet skal være trygt og utfordrende, og at personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn kan delta aktivt og leker og materiell er tilgjengelig for barna (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Kommunen kan legge føringer omkring barnehagebygget, der eksempelvis Oslo

kommune har hatt satsning på større enheter og sone-base barnehage⁶ (Evenstad & Becher, 2015, s. 9; Oslo Kommune, 2021, s. 25). Barnehagens satsning og føringer vil kunne innvirke på aktørenes mulige affordances i barnehagens miljø. Med økt utbygging av ulike barnehageformer, har det kommet en del forskning omkring dette og ulike barnehagebygg (Bråten, Hovdenak, Haakestad, & Sønsterudbråten, 2015; Gulpinar et al., 2019; Nordtømme, 2016; Seland, 2009). Slike satsninger og føringer vil innvirke på aktørenes muligheter for aktualisert affordance i miljøet.

I studier omkring arkitektur, ulike barnehagebygg og barnehageformer, trekkes det frem at barnehagelærere trenger mer kunnskap for å kunne lede og utvikle barnehagens fysiske miljø (Dahl & Evenstad, 2012; Evenstad & Becher, 2015), og at sammenhengen mellom fysisk miljø og pedagogikk trenger et sterkere fokus (Evenstad & Becher, 2010; Zeevaert, 2020). I kraft av å ha fulgt flere barnehageprosjekter, påpeker Dahl og Evenstad (Dahl & Evenstad, 2012, s. 172; Dahl, 2020) viktigheten av tett samarbeid mellom arkitekter, barnehageledelse og pedagoger for å skape en klar intensjon med barnehagebygget. Videre viser Evenstad og Becker (2015, ss. 17-18) til at korrelasjon mellom intensjon med bygg og pedagogisk virksomhet, er av avgjørende betydning, der bygg som ikke tas i bruk etter intensjonen, kan skape motstand i barnehagens pedagogiske hverdag. Slike faktorer kan også spille inn for barnehagens utvikling som nisje, der nye normer for barnehagebygg kan gi nye muligheter og begrensninger, og formgir noe omkring potensielle affordances i miljøet.

Gulpinar, Hernes og Winger (2019, s. 59-60) viser til internasjonal forskning og forskning via Blikk for barn, som sier at barnehagens størrelse og organisering har konsekvens for barns handlings-, samhandlings og medvirkningsmuligheter. Blant annet i forhold til tilgang til rom og leketøy, der barnehagens organisering av tid og rom kan virke begrensende for barns handlings- og samhandlings muligheter. Dette tas også opp i kriterieområdene for barnehagens ute- og innemiljø, som fremhever organisering av tid og rom som et eget

⁶ Oslo kommunes satsning på større enheter med sone-base barnehager bygget blant annet på Prosjektet *Det nye barnehagebygget*, som var et storbysamarbeid mellom landets største kommuner. Tromsø, Trondheim, Bergen, Stavanger, Kristiansand, Drammen og Oslo. SINTEF og NTNU var også med. Målet var å imøtekomme pedagogiske og samfunnsmessige endringer, og utvikle økt kompetanse omkring utforming av barnehagebygg der nyere syn på læring skulle gjenspeiles i byggets utforming. Prosjektet utga rapporten *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektivet* i 2004, der basemodellen anbefales, noe som senere har blitt brukt som ramme for barnehageprosjekter rundt om i hele landet.

kriterieområde (Barnehagemiljø, 2020, s. 24). Her ses fleksible planer, tidsbruk, god flyt mellom rom og steder som viktige faktorer.

2.5.2.2 Materiell

I forhold til materiell, går jeg ikke i dybden omkring lekemateriell som affordance i barnehagen, men ser det som relevant å nevne hvilke områder som belyses i nyere forskning for å vise hva som har vært i forskningens søkelys. Det har blitt skrevet om det fysiske miljøets relasjon til barns lek (Evenstad & Brennhovd, 2020; Kjørholdt & Os, 2019; Öhman, 2012), samt at det er satt fokus på bruk av materiell og det estetiske i barnehagen (Brendeland, 2018; Thorbergesen, 2012). Det har også vært et økt fokus på det fysiske miljøet og barns risikolek (Kleppe, 2018; Obee et al., 2020; Sandseter, Kleppe, & Sando, 2020), og på lekemateriell som udefinerbare materialer, gjenbruksmateriell og naturmateriell (Fønnebø & Rolfsen, 2017; Odegard, 2015; Thorbergesen, 2012). Det pekes også på at miljøets reguleringer og innhold kan skape begrensninger for barnets muligheter og handlingsrom (Eide, Winger, & Wolf, 2019; Kyttä, 2004, s. 196; Nordin-Hultman, 2004), noe som blant annet kan peke mot tilgjengelig materiell som viktig for miljøets affordance.

Heftet med kriterieområder skiller mellom definerte leker og utstyr og udefinerbare materialer (Barnehagemiljø, 2020, s. 13). Definerte materialer er leker som biler, dukker, bøtter, etc., har en definert formbruk, og man kan ofte finne mye slikt materiell barnehagen. Den andre kategorien av materialer, udefinerbart materiale, er ofte tilgjengelig i barnehagen både som formbare materialer som sand og leire, som naturmateriell og gjenbruksmateriell. Det kan synes som om tidsaktuelle trender med fokus på økologi og bærekraft fremmer økt bruk av udefinerbare materialer i barnehagen (Kjørholdt & Os, 2019; Odegard, 2015).

Odegard (2015, s. 48) viser til at det som kjennetegner gjenbruksmaterialer er at de ikke bærer med seg et låst budskap om hva de skal brukes til, men at de kan lokke frem kreativitet. Dette kan være betegnende for alle udefinerbare materialer, selv om disse materialene ofte kategoriseres med en intensjon i barnehagesammenheng. Eksempelvis som konstruksjonsmateriell i en bygge krok (Thorbergesen, 2007, s. 106-107), som rekvisitter til rolleleken (Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 55-57), eller som mengder av variert materiell som legges sammen for å skape mønster (Odegard, 2015, s. 54-64).

2.5.2.3 Materialitet

Materialitet i barnehagen kan ses som at fysiske strukturer og materiell ikke inneholder noen iboende mening eller betydning i seg selv, men at dette skapes i møtet med en bruker (Becher & Evenstad, 2012). Materialitet kan betegne alt det materielle som omgir mennesket, der tingene blir en del av det kulturelle og relasjonelle samspillet i barnehagens miljø⁷ (Nordtømme, 2015, s. 2). Dette kan eksempelvis ses inn mot tanken på rommet som den tredje pedagog (Linder, 2016; Åberg & Taguchi, 2006), i forhold til pedagogiske miljøer og barns subjektskaping (Nordin-Hultman, 2004), og inn mot bruk av gjenbruksmateriell/ udefinerbare materialer i barnehagen (Krogstad et. al., 2012; Odegard, 2015).

Videre kan materialitet ses inn mot tanken om en *lyttende pedagogikk* (Åberg & Taguchi, 2006, s. 29-36), der forandringer i miljøet må baseres på kollaborasjon mellom barn, ansatte og det miljømessige. Noe som videre kan ses inn mot tanken om rommet som den tredje pedagog⁸ (Linder, 2016, s. 19-36), der barna ses som første pedagog, ansatte som andre pedagog, og miljøet som en tredje pedagog. Linder (2016, s. 22) fremhever viktigheten av materialers tilgjengelighet mot å skape et innbydende og lokkende miljø for barn og ansatte.

Å se på materialitet i miljøet vil være relevant for meg i og med at jeg ikke skal se konkret på fysiske strukturer og materiell i barnehagen, men vil rette meg mot miljøets affordances i møtet mellom individ og miljø.

2.5.3 Menneskelige aktører

J. J. Gibson (2015, s. 127) skriver at «Behavior affords behavior» i det at individ oppfatter noe ved et annet eller flere individers affordance. I barnehagen ferdes både barn og ansatte, og disse vil her bli betegnet som barnehagens menneskelige aktører.

⁷ Solveig Nordtømme skriver om materialitet; «Materialitet er et begrep som betegner alt det materielle som omgir mennesket. I barnehagen kan det være baller, klosser, utkleddingstøy, tegne- og malesaker og mye mer. Materialitet er også hjørner og kroker i barnehagen, såpeskummet i vasken eller trillestolen som de ansatte bruker. Materialitetsbegrepet inkluderer at det materielle ikke bare er fysiske ting, men kan fortolkes som bærere av kulturelle verdier og pågående diskurser. Denne vide definisjonen av materialitet innebærer både en betegnelse av objekter, men kan også beskrive egenskapene hos objektene. Materialiteten er derfor det som mennesker samler seg om og som ofte blir utgangspunktet for de handlingene som skjer. Stoffer i vakre farger og utkleddingstøy kan være eksempler hvordan materialitet kan være både kulturelt og kjønnnet. Slik blir materialitet og menneskers handlinger tett forbundet med hverandre. Tingene blir en del av det kulturelle, relasjonelle og sosiale samspillet i barnehagen» (2015, s. 101).

⁸ «Den tredje pedagog» er et begrep fra Reggio Emilia filosofien i barnehagen, der rom og materiell ses å inneha stor betydning for barns deltagelse og samspill i miljøet, og ses som en del av den demokratiske tanke i barnehagen (Linder, 2016) (Åberg & Taguchi, 2006).

2.5.3.1 Barna i barnehagen

I rammeplan for barnehagen står det at «Barnehagen skal gi rom for barns ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i felleskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). I et affordanceperspektiv kan dette tolkes som at barnehagen skal gi rom for hvert barns individuelle affordance, også i møte med felleskapets affordances.

I forhold til det individuelle barn ser jeg på affordance som relater til barnets individualitet og identitet (Nordin-Hultman, 2004; Sandseter & Storli, 2020), og videre inn mot barnets affordances i møte med barnehagens miljø (Linder, 2016; Nordin-Hultman, 2004; Åberg & Taguchi, 2006). I forhold til barns felles affordances i barnehagen, ser jeg på lek og barn i samhandling. Öhman (2012, s. 15-20) har skrevet boken *Det viktigste er å få leke*, og retter blikket mot leken som noe som eies av barna, samtidig som hun peker mot lærerens oppgave å forme et stimulerende lekemiljø sammen med barna. I forskningsprosjektet EnCompetence blir affordance en tilnærming til hvordan barn tar i bruk det fysiske miljøet de oppholder seg i, og det ses blant annet på hvordan kvaliteter og egenskaper i lekemiljøet inviterer og inspirerer til ulike typer lek (Sandseter & Storli, 2020, s. 19).

Öhman (2012) sier at lek består av mange sammensatte kompetanser, blant annet å kunne avlese og ta i bruk lekens signaler, nærme seg og tolke andre barns perspektiv, og å kommunisere og forhandle med andre. I dette ligger det at leken også fordrer samspill, og at disse helt klart kan ses inn i et affordanceperspektiv, der leken og samspillet signaler kan ses som affordances i miljøet. EnCompetence prosjektet har blant annet sett på miljøets affordances i forhold til lek inne og ute i barnehagen, der forskningen viser til at tilrettelegging av barns lekemiljø kan ses å fremme barns lek, trivsel og helse (Sando, 2020; Sando, 2019, s. 47; Sando & Sandseter, 2020, s. 7).

Men hvilke elementer som ses som avgjørende for affordances i miljøet, er varierende. I barnehagens utemiljø, viser en studie til at barns lek innvirkes positivt av løse deler og bevegelig materiell (Storli et al., 2020, s. 77), mens en annen studie så på barns lek som en kilde til helse/velvære, ikke fant at løse materialer var signifikant assosiert med dette (Sando, 2019, s. 48). Basert på disse to studiene, kan man si at det ikke er gitt at løse materialer kan ses som en fremmede faktor for miljøets affordances. Men begge studier ser likevel behovet for lekemateriell til barns lek (Sando, 2019, s. 47), og det anbefales lett

tilgjengelig og variert lekemateriell i miljøet (Storli et al., 2020, s. 78). Dette kan også relateres videre til heftet for kriterieområder, der bruk av lekemateriell, tilgjengelighet og variasjon påpekes flere steder i dokumentet (Barnehagemiljø, 2020, s. 9, 10, 13, 15, 17).

Flere studier knytte til EnCompetence, viser til at miljøer bør tilrettelegg for risikolek, der disse må tilby variasjon og fleksibilitet i miljøets affordances for risiko (Kleppe, 2018, s. 15; Kleppe, Sando & Sandseter, 2020; Obee et al., 2020). Kleppe (2018, s. 2) skriver at det er gode grunner for å holde barn trygge og unngå skade, men at indikasjoner antyder at barns evne til å kalkulere risiko utvikles ved å gradvis håndtere risikofaktorer, der en måte å lære om risiko er gjennom leken. Videre vises det til at tilrettelegging for risikofylt lek kan bidra til et allsidig og variert barnehagetilbud mot mangfoldige og inkluderende lekearenaer (Kleppe et al., 2020, s. 43). Miljøets affordance for risiko, slik Gibson (2015, s. 129) ser det, oppfattes individuelt, der en spesifikk affordance ikke vil oppfattes som utfordrende eller risikofylt for alle aktører, men kanskje for enkelte. Ulike faktorer i miljøet vil altså inneha ulik affordance for risikolek for ulike individer, ut fra individets individuelle vurdering og affordance.

Sandseter, Storli og Sando (2021, s. 11) skriver om innemiljøet at det ofte er inndelt i lekesoner eller rom for ulike aktiviteter, noe som kan ses å fremme forutsigbarhet i leken og miljøets affordance. Videre skriver de at vi må tilby barn en større mengde affordances i lekemiljøet, og tørre å tilby mer varierte og mangfoldige miljøer som også kan gi det uforutsigbare plass i barnehagens innemiljø. Der dette kan gi barn «The freedom to bring individual experiences, ideas, perceptions and creativity into the proses of developing their play» (Sandseter et. al., 2021, s. 12), altså større individuell frihet for affordances i miljøet. Så kan vi se på Evenstad og Brennhovd (2020), som har sett på den symbolske leken inne i barnehagen. De hevder det motsatte, der lekesoner, god lesbarhet og tydelig inviterende leketemaer kan ses å være bra for barn og fremme den symbolske leken. Riktignok setter de også fokus på at miljøet bør tilby variert lekemateriell og ha muligheter for transformasjon, men understreker at «Resultater viser at sterkt kodene lekesoner gjør det lettere for flere barn å møtes i et leketema» (Evenstad & Brennhovd, 2020, s. 65).

Jeg ser at barnet som aktører i miljøet både vil inneha sin individuelle affordance, samt ta del i miljøets affordance blant annet gjennom møter med andre barn. Her er det viktig å påpeke at jeg retter meg mot miljøets og aktørenes affordances generelt (jf. 2.3.2), og ikke mot spesifikke affordances i miljøet.

2.5.3.2 De ansatte i barnehagen

Her ser jeg på ansatte som aktør i barnehagen, og tilnærmer meg dette ved å se ansatte både som del av miljøet (Latour, 2005; Nordin-Hultman, 2004), og som personalet (Hennum & Østrem, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Jeg viser til at ansatte vil inneha en kompleks rolle i barnehagen, og skriver litt om ansattes rolle for veiledning (Carson & Birkeland, 2009), leken (Öhman, 2012), utviklingsarbeid i barnehagen (Evenstad & Becher, 2015; Moser, 2012; Ravnholt, 2020; Sandseter & Storli, 2020), og om viktigheten av personalets aktive rolle i barnehagens miljø (Borgersen, 2020; Haarseth, 2020; Moe, 2020; Sæter, 2020).

Videre ser jeg på ansatte som både barnehagelærer og medarbeider i barnehagen (Foucault, 1980; Larsen, 2016). Larsen (2016) skriver om hvordan personalets interaksjonspraksis virker inn for barns hverdagsliv i barnehagen. Hun refererer til Foucaults bruk av maktbegrepet, der makten kan ses som noe som sirkulere og operere gjennom individene og deres praksis (2016, s. 249). Foucault (Foucault, 1980, s. 98) skriver, «Power is employed and exercised through a net-like organization. And not only do individuals circulate between its threads; they are always in the position of simultaneously undergoing and exercising this power». I forhold til affordanceteorien, vil dette være et svært relevant perspektiv på makten som kan utvises gjennom affordances i aktørenes møter i miljøet. Larsen (2016, s. 257) skriver at alle barnehagebarn er prisgitt personalet på avdelingen sin, der personalet som interaksjonspartner er med på å forme det relasjonelle i barnehagens miljø.

Borgersen (2020, s. 169) har skrevet om relasjonsarbeid i barnehagen, og viser til at ansattes arbeid med fysisk miljø skaper refleksjoner, endrer noe ved det relasjonelle mellom ansatte og barn, og gir noe nytt til barnas lek og relasjoner. Öhman (2012, s. 239-242) viser til lærerens rolle i barns lek, der den ansatte kan innta en passiv observatør eller støtterolle, eller en aktivt deltagende rolle. Hun skriver videre at den ansatte er viktig for barns lek, og kan helle mot positiv inspirasjon og støtte, eller mot negativ styring eller tilnærming til barns lek. Rossholdt (2015, s. 215-216) skriver om tilblivende kropper i et posthumant perspektiv, og ser barnets og personalets bevegelser i miljøet som mulige tilblivelser og forvandlinger i en serie hendelser. «Med utgangspunkt i bevegelser i kropper blir de individuelle handlingene i større grad visket bort. Kroppen blir stedet der hendelsene tar plass ... Den er

alltid i bevegelse mot noe som den forlater og skal til» (Rossholdt, 2015, s. 224). Dette kan ses inn mot affordance, der bevegelige kroppar her blir til bevegelser i miljøets affordance.

2.5.4 I Barnehagen

Her ser jeg på affordance i barnehagens nisje og endringsarbeid, og på hvilken måte vår pedagogiske forståelse kan ses inn mot affordance i barnehagens miljø.

2.5.4.1 Barnehagens nisje og endringsarbeid

Jeg velger å trekke inn Gibsons (Gibson J. J., 2015, s. 120) bruk av ordet «niche» som relevant inn mot utformingen av barnehagens miljø. Ved å utdype omkring dette, kan jeg sette ord på noe omkring hva som kan ses som felles i barnehagens miljø, og hva dette kan bety for affordance.

Ecologists have the concept of a *niche*. A species of animal is said to utilize or occupy a certain niche in the environment. This is not quite the same as the *habitat* of the species; a niche refers more to *how* an animal lives than to where it lives. I suggest that a niche is a set of affordances (Gibson J. J., 2015, s. 120).

Økologen Fimreite (1980, s. 110) skriver at i økologien har hver populasjon sin egen nisje som viser til fysiske, strukturelle og atferdsmessige tilpasninger til miljøet. Jeg finner Gibsons bruk av nisje som et sett av affordances, relevant i forhold til barnehagefaglige konkretiseringer av hva barnehagens miljø bør være. Eksempelvis kan rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) som styringsdokument for barnehagen gi barnehager i Norge felles affordances i miljøet gjennom de områder som skal dekkas i rammeplanen. Selv om dette kommer til syne på ulike måter i barnehagene, vil alle barnehager jobbe med rammeplanens fagområder, og dette kan dermed ses som del av barnehagens nisje.

Alvestad og Løvberg (2005, s. 352-353) viser til stor utvikling i barnehagesektoren og stor endringsvilje i barnehagene, men stiller spørsmål ved om dette vil kunne ses som gjeldende for hele sektoren, eller kun i den enkelte barnehage. Dette er aktuelt for barnehagens om nisje, med rammeplanen og barnehagelærerens ansvar som felles for nisjen. Videre ser jeg på barnehagen og endringer i barnehagesektoren (Barnehagefolk, 2021; Evenstad & Becker, 2010; Hennem & Østrem, 2016.), og betydningen for miljøets affordance i barnehagen.

I forbindelse med forskningsprosjektet Blikk for barn skriver Gulpinar, Hernes og Winger (2019) om barnehagens fysiske rom og barns handlingsrom. De redegjør for tidsaktuelle trender som har vært sentrale i barnehageutbyggingen i Norge, og legger særlig vekt på barns muligheter og handlingsrom i det sosiale og det fysiske rommet. Heftet med kriterieområder viser til at rommet gir signaler til ulike aktørers handlingsrom, og vektlegger her at rommets aktivitetssoner er tydelig lesbare til sin funksjon, samtidig som fleksibilitet og mulighet for endring av rommets funksjon ses som viktig (Barnehagemiljø, 2020, s. 8-9).

Ansattes rolle i barnehagens endringer er sammensatt, noe som eksempelvis kommer til syne gjennom EnCompetence sitt forskningsmessige design, der de foretok datainnsamling i barnehagen, gjorde intervensjoner i barnehagene, for så å gjennomføre ny datainnsamling og evaluering av resultater (Sandseter & Storli, 2020, s. 21-22). Dette ga grobunn for endringsarbeid i flere barnehager, der disse viser til barnehagelærerens ansvar og hele personalet som aktive som avgjørende for arbeidets resultater i miljøet. Både i form av personalets daglige arbeid med barna, og i deres involvering og deltagelse i de miljømessige endringene (Borgersen, 2020; Moe, 2020; Ravnholt, 2020).

2.5.4.2 Affordances inn i pedagogisk forståelse

Nordin-Hultman⁹ (2004) har gjennomført en studie av engelske og svenske barnehagemiljøer, og avdekket flere skiller i praksis omkring det fysiske miljøet. Blant annet at det alltid er vann og sand tilgjengelig innendørs i engelske barnehager (2004, s. 83), mens lek med sand i svenske barnehager som oftest foregår ute, samt at vannlek også foregår ute eller i basseng inne (2004, s. 86). Hun forklarer forskjellen i tilgjengelighet av disse materialene ved ulik pedagogisk forståelse, der materialrikdom i engelske barnehager bygger på en mer teknisk, naturvitenskapelig og eksperimentell tanke, mens i de svenske barnehagene ses «hele kroppen» som en bærende ide, og det vektlegges at barnet skal kunne utforske materialet med hele kroppen (2004, s. 83-88). Disse tankene omkring barnehagens miljø tar jeg med meg videre inn mot forståelse av affordance i barnehagen.

⁹ Nordin Hultman sammenligner svenske avdelingsbarnehager med engelske nursery- and primary Schools. Hun har sett på det pedagogiske miljøet, materialer og organisering av tid og rom. Hun utfordrer oss til å ha mindre fokus på enkeltbarns iboende egenskaper, og se det pedagogiske miljøet på en ny måte. Hun viser hvordan institusjonenes organisering og lekemiljø kan berike eller begrense både barna og de pedagogiske mulighetene.

Evenstad og Becher (2015, s. 6) henviser til affordance i barnehagens fysiske miljø. De skriver at miljøet kan begrense eller optimalisere ut fra ulike brukeres forståelsesramme, der personalets forestillinger kan begrense eller berike hvilke muligheter som kan komme til syne. Høyland og Hansen (2012, s. 43) har sett nærmere på de fysiske omgivelsenes betydning for barnehagekvalitet, og vektlegger blant annet kunnskap og innsikt om barns bruk og opplevelse av konkrete løsninger i barnehagebygget. Evenstad og Becher (2010, s. 32) skriver at *Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø*, der det hevdes at dette ikke dekkes i stor nok grad av utdanningen, der ulike barnehagebygg vil fordre fordre ulike måter å tenke organisering, fysiske strukturer og pedagogisk virksomhet.

I forhold til personalets kompetanse, fremmes barnehagens tradisjon med å se sammenheng mellom lek, læring og omsorg, noe som gir stort rom for refleksjon over praksis og inspirasjon til videre utvikling (Alvestad & Løvberg, 2005, s. 352). Dette kan vise til at barnehagelæreren står i en utfordrende situasjon med sitt ansvar i barnehagen, der den både står ansvarlig for å ivareta det overordnede mandatet i rammeplanen og skal utvise etisk og faglig skjønn i møte med barnehagens aktører i miljøets affordances. Dette tydeliggjøres eksempelvis i fagtidsskriftet *Barnehagefolk* (2021) som nylig tok for seg fagspråket i barnehagen som tema, der dette blir belyst både som viktig for barnehagelærerens profesjon (Eik, 2021), men også vanskelig å tilpasse inn i barnehagens hverdag (Togsverd & Rothuizen, 2021).

I rammeplanen står det at «Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne ... Personalet skal organisere rom, tid og lekematerialer for å inspirere til ulike typer lek» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Nordin-Hultmann (2004) omtaler tidens og rommets begrensninger som omfattende i barnehagen, der pedagogisk praksis opprettholder stramme linjer som kan begrense barnas muligheter og handlingsrom. Hennem og Østrem (2016, s. 10) skriver utdypende om barnehagelæreren som profesjonsutøver, og sier at dette krever både pedagogisk fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn. I tillegg skriver de at barnehagelæreren også trenger en tverrfaglig kunnskapsbase, mot å kunne møte og ivareta barns interesser og utforsking av rammeplanens fagområder (Hennem & Østrem, 2016, s. 128)

3.0 Vitenskapsteori og Metode

Her vil jeg gjøre rede for mine veier i vitenskapsteorien og vitenskapsteoretisk ståsted i oppgaven. Videre vil jeg vise til valg av metode, og hvordan min tilnærming til metoden har vært formgivende for oppgaven.

3.1 Sentrale teoretikere og meg

Jeg fant det hensiktsmessig å se på hvilket teoretisk ståsted ulike sentrale teoretikere i oppgaven innehar, og se på min tilnærming til disse.

3.1.1. James. J. Gibson

James J. Gibson (2015) var opphavsmannen til affordancebegrepet. Gjennom sin karriere innen eksperimentell psykologi, avviste han den tidsaktuelle behavioristiske tanken innen feltet, og kritiserte også kognitivismen (Gibson E. J., 2017). Dette gjorde Gibson til en nyskapende figur innen feltet, og han ses som en av forgangspersonene innen økologisk psykologi, der man ser mening som å oppstå i relasjon mellom individ og miljø (Wagman J. B., 2020; Baggs & Chemero, 2020,). «Animals do not create meaning; they discover it in the environment» (Baggs & Chemero, 2020, s. 5), altså at mening ikke skapes i individet, men i møte med miljøet som omgir oss.

Denne tanken om forbindelsen mellom individ og miljø, gjør at jeg ser Gibson i en økologisk relasjonell forståelse av verden. Her kan det relasjonelle og fremhevelsen av det individuelle muligens ses i en hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon, der det eksisterende viser seg ut fra våre opplevelser og erfaringer, og menneskets tolkninger ses som bestemmende for erkjennelsen av verdens beskaffenhet (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 151-152). Det kan trekkes parallell mellom denne tanken og Gibsons tanke om komplementaritet mellom individ og miljø. Her tar jeg med meg Gibsons forståelse av affordance som noe som oppfattes individuelt, samt hans tanke om mennesket som del av miljøet. Men tar ikke med meg hans vitenskapelige tradisjon, i den forstand at jeg ikke setter menneskelige opplevelse i sentrum, men ser mot både det menneskelige og det ikke-menneskelige i miljøet.

3.1.2 Marketta Kyttä

Videre så jeg på Marketta Kyttä (Kyttä, 2004), og hennes nyansering av affordancebegrepet. Kyttä forsker innenfor landskapsarkitektur og miljø, og setter søkelyset på menneskers behov og interesser. Hun har blant annet gjennomført et større forskningsprosjekt omkring barns mobilitet i ulike miljøer, der hun knytter inn miljøets affordances mot å se kjennetegn

på et barnevennlig miljø, og fant mangfold og adgang som aktuelle kjennetegn (Kyttä, 2004). Hun jobber innen arealplanlegging og miljøpsykologi, blant annet med miljøets kvaliteter, sosial bærekraft og helsefremmende kvaliteter i urbane miljøet (AESOP, 2021).

På bakgrunn av hennes forskning knytter jeg henne inn mot en neostrukturalistisk forståelse, der en overbygning av strukturalismen gjør seg gjeldende gjennom nyvunne nyanseringer av empirisk forskning (Mårtensson et. al., 2016, s. 147). Jeg tar meg Kyttäs nyanseringer av affordancebegrepet (jf. 2.2), og lar meg inspirere av den neostrukturalistiske forståelse. Men der hun har søkelys på den menneskelige faktor, vil jeg utvide denne til å gjelde både det menneskelige og det ikke-menneskelige i mitt videre arbeid.

3.1.3 Elisabeth Nordin-Hultmann

Jeg velger å trekke frem Nordin-Hultman (2004) som en sentral teoretiker i oppgaven, da jeg ser paralleller mellom mitt prosjekt og hennes tanker omkring pedagogiske miljøer. Hun betegner seg selv som postmodernistisk, og mener at tilgang til nye synsvinkler i det postmoderne utgjorde en avgjørende vending i hennes kunnskap ved å se velkjente teorier med nye øyne (2004, ss. 34-53).

Nordin-Hultmann skriver (2004, s. 51) «Et postmoderne kunnskapssyn innebærer å stille spørsmålstegn ved ideen om et universelt barn ... ikke spør etter en naturlig eller normal utviklings- og læringsprosess». Dette mener jeg kan ha likhetstrekk ved min måte å se barnet på, der jeg ser barnet som et individ som vil inneha individuelle affordances i møte med miljøet, og dermed ser bort fra generelle teorier omkring barns utvikling. «Måten vi oppfatter dem på i de daglige møtene ... er ifølge et postmoderne kunnskapssyn avhengig av hvilke miljøer, dagsprogrammer, oppgaver og aktiviteter som barna blir tilbudt» (Nordin-Hultman, 2004, s. 52). Dette vil også kunne danne likhetstrekk med min forståelse av affordance som bevegelser i miljøet, der miljøets muligheter og begrensninger sier noe om hvilke potensielle affordances som tilbys barnet.

Teorier om barna utvikling, læring og sosialisering sammenlignes ofte med kart. I et postmoderne perspektiv er de imidlertid ikke kart som viser virkeligheten, for eksempel hva angår barns utvikling og læring, noe som antas å være der uavhengig av kartene. I stedet bruker vi så å si de teoretiske kartene til å *skape det de er teorier/kart over*. Da er det teoriene/kartene i seg selv som blir interessante, ettersom det er i dem «sannheten» produseres (Nordin-Hultman, 2004, ss. 52-53).

Jeg søker å synliggjøre affordance i barnehagen ved å se på teori omkring det jeg ser som barnehagens aktører. Da tar jeg med meg eksisterende teori (kart) omkring barnehagens miljø og aktører, og ser på denne teorien på en ny måte gjennom å relatere det inn mot affordance begrepet (å skape det de er teorier/kart over), noe som kan ses helt konkret i mine modeller over affordance i miljøet (jf. 5.3.1, 5.4.1 og 5.5.1). Gjennom min utforskende forståelse av affordancebegrepet, ser jeg på barnehagens miljø med nye øyne, og gjennom våre likhetstrekk i tilnærming til barn og miljø, kan summen av disse tilsi at jeg nærmer meg en postmoderne forståelse i mine tolkninger av affordance inn i barnehagen.

3.2 Vitenskapsteori

Denne delen av oppgaven har vært vanskelig for meg å skrive, og det har ikke vært så enkelt å finne frem til seg selv i egen skriving og posisjonering i det vitenskapsteoretiske feltet. I oppgaven tar jeg i bruk min stemme, i den forstand at jeg skriver på en måte som kjennes riktig for meg. Her presenterer jeg noe av min søken etter affordance i vitenskapsteorien, og min vitenskapsteoretiske tilnærming i oppgaven.

3.2.1 Vitenskapsteorien mottar affordancebegrepet

Her vil jeg gjennomgå ulike vitenskapsteoretiske blikk og hvordan disse kan ses å kunne romme affordanceperspektivet. Ved å ta leseren med på denne reisen, viser jeg til min egen vei gjennom det vitenskapsteoretiske landskapet. Jeg har funnet det vanskelig å posisjonere meg, samt at disse ulike retningenes affordance har beriket min mulighet til å se flere affordances i selve affordancebegrepet.

Med Gibsons (2015) affordance som førende for oppgaven, blir det naturlig å rette blikket mot hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon. Her undersøkes vår individuelle opplevelse og erfaring, der menneskets tolkning ses som bestemmende for erkjennelse av verden (Mårtensson et. al., 2016, s. 151), kan relateres direkte til affordance og komplementaritet mellom individ og miljø, der hvert individ er bærer av og erfarer ulike affordances i møte med miljøet/verden.

Det vises til at fenomenologien har en betydelig innflytelse på poststrukturalismen (Mårtensson, et al., 2016, s. 145), som er en språkteori som søker å undersøke både konkrete tanker og betingelser for tankene, og se på hvordan dette medfører at bestemte forståelser oppstår (Bondevik & Bolstad, 2018, s. 179-181). I min synliggjøring av affordance i barnehagen, lagde jeg modell for affordance som bevegelse mellom aktører. Disse kan ses

som synliggjøring av det språklige bildet av affordance, der min bruk av modellen ble retningsgivende for oppgavens videre bruk av affordancebegrepet i barnehagen. Videre kan poststrukturalismen kjennetegnes ved at det ikke finns noen fast orden eller struktur, men at det som undersøkes er brudd, ulikheter, og kompleksitet, med et særlig søkelys på dekonstruksjon som metode (Mårtensson et al., 2016, s. 142). Her kan en synliggjøring av affordancebegrepet som aktivt tilstedeværende i barnehagen, ses som dekonstruksjon av andre eksisterende tanker om individ og miljø i barnehagen.

Poststrukturalismen kan se som nært relatert til postmodernismen (Mårtensson et al., 2016, s. 145. Bondevik & Bolstad, 2018, s. 182), der det postmoderne vil kunne stå for et friere syn der man ikke ser en teori eller retning som sann, men at det lar seg gjøre å kombinere flere retninger og ingenting ses som absolutt (Bondevik & Bolstad, 2018, s. 182). Ved at disse to retningene står tett sammenbundet, kan jeg ta med meg overnevnte refleksjoner omkring modell for affordance og dekonstruksjon av eksisterende tanker om barnehagens miljø inn i det postmoderne. Videre kan det postmoderne også ses i min tolkning av affordance, der jeg ikke søker å frembringe sannhet, men å belyse synliggjøring av affordancebegrepet i miljøet. Ved å kun ta for meg affordance eksplisitt i miljøet, vil jeg også gjøre en dekonstruksjon av eksisterende miljø ved å se bort fra andre rådende teorier om miljø. I det postmoderne vil også det kunstfaglige perspektivet passe inn som overskridende bruk av metode, mens dette metodevalget ikke ville fått en like naturlig plass i det poststrukturalistiske fokus på språket.

3.2.3 Vitenskapsteoretisk ståsted i oppgaven

I det overnevnte viser jeg til at min synliggjøring av affordancebegrepet og modell for affordance, kan ses som postmoderne i sin dekonstruksjon av eksisterende tanker om individ og miljø i barnehagen. Videre viser jeg til at min tolkning av affordance ikke søker å frembringe sannhet, men heller å belyse begrepets væren i barnehagens miljø. Bondevik og Bostad (2018, s. 182) skriver at postmodernisten mener at det ikke fins en absolutt sannhet eller metode, og at fremskritt og troen på frihet er en illusjon. Mitt affordanceperspektiv på barnehagens miljø gjennom estetisk-teoretisk metode og retenking av det eksisterende i barnehagen, må slik bli sett på som postmoderne i at jeg kombinerer metoder og ikke ser etter en sannhet eller svar, men kun søker en synliggjøring av affordance i barnehagen.

Ved at jeg *retenker* barnehagens miljø gjør jeg en *dekonstruksjon av eksisterende tanker om miljøet*. Ved å ta i bruk estetisk-teoretisk metode og levendegjøre begreper, viser jeg til en *overskridende metodebruk* med kombinasjon av metoder der skillet mellom det estetiske og

det teoretiske forsvinner. Kunstfaglig forskningsmetode kan ses som postmodernistisk i at estekst ikke vil bygge på vitenskapelig fakta eller empiri, men på *kunstbaserte prosesser*, som videre kan ses som en *dekonstruksjon av pedagogisk teori* mot en ny vinkling eller blikk på teorien. Nordin-Hultman (2004, s. 34) skriver at det postmodernitet kan vises i å se på velkjente teorier med nye øyne. Her vil *levendegjøring av affordance i barnehagen*, gi innblikk i *en ny dimensjon av miljøet*, der jeg kan få øye på nye affordances i barnehagens miljø gjennom retensing av det estetisk-teoretiske. Videre vil min tilnærming til *det menneskelige og det ikke-menneskelige* ses som postmoderne i at jeg ser disse som *likeverdige aktører i miljøet*. *Affordance som aktivt tilstedeværende* i barnehagen, vil også kunne vise til hvordan *brudd og ulikheter* hos barnehagens aktører skaper uensartede muligheter i aktørenes møte med affordance.

3.3 Metode

I starten av oppgaven så jeg mange mulige veier mot metode. Men når jeg omsider kom i gang med skriveprosessen, ble metodevalget selvsagt inn mot min måte å tolke valgt tema. Men før jeg kom så langt, var jeg i tanken innom både kvalitative og kvantitative metoder. Jeg vurderte å gjennomføre en spørreundersøkelse, gjøre intervjuer i barnehagen, eller utføre observasjoner. Underveis erfarte jeg at prosjektet endret form etter hvilken metode jeg vurderte, og forsto at valg av metode ble avgjørende for form og fokus i prosjektet.

3.3.1 En tidkrevende blindvei

Jeg landet først på spørreundersøkelse av barnehagelærere, fordi jeg så for meg at jeg ville få et bredt utvalg som kunne gi meg et spennende datamateriale. I en slik kvalitativ tilnærming ville jeg kunne telle fenomener, og ut fra dette kartlegge utbredelsen av noe i barnehagen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2019). Jeg gikk imidlertid bort fra dette, der jeg undret meg over om en spørreundersøkelse ville gi meg den nærheten til barnehagen som jeg kunne trenge for utforsking av tema.

Mitt neste skritt var bruk av kvalitativt forskningsintervju, der jeg gjennom et begrenset utvalg ville kunne si noe om kvaliteter eller kjennetegn ved temaet (Johannessen et al., 2019). Dette ville gi et mer praksisnært datamateriale enn ved en spørreundersøkelse, samt at jeg ville ha mulighet til å utdype tema sammen med intervjuobjektet. Jeg så at fleksibelt intervju ville kunne passe som metode, og at jeg ville få menneskets nyanserte holdninger og erfaringer bedre frem enn i et forhåndsdefinert intervju skjema (Repstad, 2019, s. 78). Jeg skrev intervjuguide og informasjonsskriv, og sendte søknad til godkjenning hos NSD (Norsk

Senter for Forskningsdata) (Jf. 8.3 - Vedlegg 3). Forskningsprosjektet mitt da, omhandlet å søke barnehagelærerens forståelse av affordance i barnehagen.

Men, det viste seg vanskelig å få tak i det utvalget jeg trengte da pandemien Covid 19 satte sitt preg på samfunnet og barnehagen. Høst 2020 sendte jeg forespørsel til barnehager om å delta i intervju undersøkelsen, og fikk kun negative svar. Jeg jobbet selv fulltid som pedagogisk leder i barnehage, og merket på kroppen hvordan pandemien førte til ekstra arbeid, pedagogisk nyskaping, og endringer i henhold til situasjonen samfunnet sto ovenfor. Jeg hadde stor forståelse for at barnehagelærerne ikke fant tid til å delta i en studie i den situasjonen vi sto ovenfor i barnehagen, og innså at jeg måtte gjøre et nytt metodevalg.

3.3.2 Kunstfaglig forskningsmetode

Underveis hadde jeg hele tiden en tanke om å ta i bruk kunstfaglig metode i form av estetiske tekster. Jeg bar med meg erfaringer av at dette kan løfte teori til ny tenkning, der det estetiske kan bli en arbeidsmetode for å forstå det eksisterende på nye måter. Nå kom tanken om å gi estetisk tekstskriving større plass i oppgaven.

Jeg tenkte at ved å ta i bruk egne estetiske tekster, og føre dette inn mot teorigrunnlaget, kunne det gi meg et nyvunnet grunnlag for forståelse av affordancebegrepet i barnehagen. Jeg så at denne metodeendringen ville gjøre oppgaven min om fra et dypdykk i praksis, til et dypdykk inn mot selve begrepet affordance i barnehagen. Denne vinklingen fant jeg veldig interessant, og gledet meg over å sette i gang.

«Og hvis vi enes om at kunstbaserte tilnærminger er viktig både for barn og voksne i barnehagen, burde ikke det også få følger for forsknings- og utviklingsprosessene som skjer i barnehagen? I det hele tatt: Hvis vi skal forske i barnehagen, burde vi ikke også forske kunstbasert?» (Vist, 2017, s. 101)

Å ta i bruk kunstbasert tilnærming som metode, fremsto først som litt skremmende. Jeg kjente meg veldig hjemme i den estetiske måten å skrive på, men var også veldig usikker på i hvilken grad metoden kunne stå frem som sterk nok som metode innen barnehagefaglig forskning. Barone og Eisner (2012, s. 13) skriver at kunstfaglig forskning kan tilby et innblikk som ellers kunne vært utilgjengelig, og kan tilby en nyttig og unik metode for ny innsikt.

3.3.2.1 Kunstfaglig metode

Vist (2017, s. 102) viser til at kunstbasert forskning har en sensitivitet for omgivelsene, som knyttes til en estetisk tilnærming til det som skal undersøkes. Videre viser hun til den kunstbaserte retningen fra Barone og Eisners «Art based research» (Barone & Eisner, 2012; Vist, 2017, ss. 104-105). Videre ser jeg også mot det kunstbasete inn mot Leavy (2017; 2010) og Faulkner (2017), som har skrevet om diktning/estetisk tekst i en forskningsprosess.

Arts based research, handler om å ta i bruk ulike uttrykksformer for å formidle innsikt, mening og ny kunnskap inn i prosesser mot ny forståelse (Barone & Eisner, 2017; Leavy, 2017). Barone og Eisner (2012, s. 20) uttrykker at kunstbasert forskning kan gi andre en erfaring «to vicariously reexperience the world», der det estetiske element kan gi den andre en sterk opplevelse av å erfare eller se noe på en ny måte gjennom forskningsprosjektet. For å oppnå dette, må forskeren undersøke den sosiale dimensjonen i prosjektet, synliggjøre forskningens elementer på en transformativ måte inn i en estetisk form, samt å skape en ubalanse i det eksisterende for å fremme mottakerens erfaring av noe nytt i det forskningen skaper (Barone & Eisner, 2012, s. 20). Disse kvalitetene mener jeg er tilstedeværende i min fremstilling av forskningselementer, der tekst og estekst står frem som skapere av en estetisk dimensjon i møtet mellom tekst og leser.

Her viser Vist (2017, s. 104) til at «Når slike kunstneriske metoder skal begrunnes, er det særlig to begreper fra estetisk teori som trekkes frem: det evokative (det vekkende, vitale, levendegjørende) i opplevelsen og det ekspressive (emosjonelt uttrykksfulle) i formen». Her tenker jeg at det evokative står sentralt hos meg, der affordance og barnehagens aktører levendegjøres gjennom estekstene. En levendegjøring rundt prosjektets hovedmomenter, var avgjørende for min nærhet og videre retenkning av deres sameksistens i barnehagen. Videre vil det ekspressive komme til syne gjennom tekstens formspråk med korte men uttrykksfulle ordsammensetninger.

Kunstbasert metode er i bruk i barnehageforskning i dag, eksempelvis gjennom bruk av kunstbaserte metoder i møte med barn (Gulpinar, Hernes, & Vist, 2019; Halland & Vist, 2016) og poetisk skriving (Odegard, 2019). Jeg mener at man også kan se bruk av praksisfortellinger som en kunstfaglig metode, som i fremstillinger fra et kunstfaglig forskningsintervju (Halland & Vist, 2016; Vist, 2016), eller ved bruk av narrativ som beskrivende/skildrende for praksis (Aslanian, 2019; Odegard, 2015; Rossholt, 2009).

3.3.2.2 Estekst som metode

Engesnes (2019, s. 4) har tatt i bruk ordet «estekst»¹⁰ om språk som er sammensatt av estetikk og tekst, og skriver at dette formbegrepet omfatter strukturer som er laget for å kommunisere noe og skape en estetisk form som kan gi en betydningsfull struktur. Videre har Engesnes (Engesnes, Under arbeid , s. 10) sammenfattet at estekst kan skape mening gjennom tre tematikker «1) mening i utforming av forskerrollen, 2) mening for inkludering av det estetiske i en pedagogisk diskurs samt 3) mening tilknyttet kroppslige og følelsesmessige aspekter ved profesjonsutøvelse» (Disse utdypes i del 3.4). Jeg finner estekst begrepet passende for min estetiske tilnærming til tekstskaping og forskerrolle, og tar i bruk begrepet om min kunstbaserte forskningsmetode gjennom oppgaven.

... handler det ikke om å skrive det som ses og høres – men at estekster åpner opp for å se og høre det som skrives. Formuttrykket kan gjøre det mulig å leve seg inn i andres erfaringer, og ta plass ved siden av observatøren i lydlandskapet. (Engesnes, 2019)

Jeg liker Engesnes (2019. Under arbeid) sitt begrep «Estekster», og mener at dette begrepets sammenbinding av tekstskaping og det estetiske har rom for mine estetiske tekster med affordance. Jeg har tidligere smakt litt på det kunstfaglige som metode for å tilnærme meg teori på en ny måte, og opplevde at bruk av kunstbasert tekstskaping ga meg en ny dør inn til forståelsens verden. Leavy (2010, s. 240) skriver at diktning er en forskningsmetode som utfordrer dikotomisk tenkning, der diktningen kan avsløre en falsk separasjon mellom vitenskapen og kunsten, mens disse egentlig er en tett sammenveving av forbindelser. I *A/r/t: A Poetic Montage* (Leavy, 2010), viser hun til sin egen prosess som kunstner og forsker, der oppdagelsen av det poetiske språket inn i forskning ble en sjelsettende erfaring for henne.

For meg, har prosessen fra undring over et emne, til fordypning i det teoretiske, videre inn mot bruk av estekst som metode for ny forståelse av kunnskap, vært en øyeåpner. Jeg vil gå så langt som å beskrive metodebruken som sanseoverskridende, der den estetiske dimensjonen kan løfte det teoretiske til noe nytt og nyskapende.

¹⁰ Estekst begrepet kommer fra Nina Engesnes, men hun har til nå ikke utgitt tekst der begrepet inngår. Jeg velger likevel å ta estekstbegrepet i bruk om min metode, og støtter opp om metoden med andre kilder for å underbygge metodens unikhhet og relevans i mitt masterprosjekt.

Faukner (2017, s. 210) viser til at poetisk skriving kan ses både som en metodologisk forskningsmetode og som selve produktet av forskning, og mener at det poetiske kan skape bevegelser fra det spesielle til det universelle ved et forskningsprosjekt. Jeg ser både selve esteksten og reflekterende prosesser omkring esteksten i forskningsøyemed, som produkter av metoden. Og håper at min utforskning av affordancebegrepet kan favne en synliggjøring av begrepets aktualitet i barnehagen, og kanskje også gå så langt som å vise noe ved begrepets universalitet for vår væren i verden.

3.4 Estekst som forskningsmetode

Engesnes (2019, s. 11) mener at estekster kan kommunisere både underveis og i presentasjoner av forskning. Her vil jeg ta for meg hvordan forskingsprosessen har vært, og på hvilken måte estekst har vært essensielt for både oppbygning, innhold, teorivalg og resultater i oppgaven.

Engesnes har ikke publisert noe om sitt estekst begrep, og det er derfor lite teori tilgjengelig spesifikt om denne metoden. Jeg tar her for meg Engesnes (Engesnes, Under arbeid , s. 10) tre tematikker for hvordan estekst begrepet kan skape mening i forskning, men min videre tolkning av innholdet i disse tematikkene står selvstendig og er min egen. Dette er et trekk jeg har gjort for å underbygge mitt valg av estekst som metode, der jeg sikrer forskningens kvalitet ved å relatere hennes estetiske metode inn mot annen forskningsteori og klargjør omkring hvordan jeg har tatt i bruk estekst som metode.

3.4.1 I utforming av forskerrollen

Engesnes (Under arbeid , s. 10) skriver at *estekst kan skape mening i utforming av forskerrollen*. Inn i denne tematikken legger jeg refleksjon omkring forskerrollen og forskningsetikken. Siden jeg ikke har innsamlet empiri i tradisjonell forstand, men oppgaven er grunnet på teori og kunstfaglig metode der å skape estekst blir en metode for refleksjon, kommer jeg ikke i konflikt med det forskningsetiske med hensyn til personvern av personer eller institusjoner. Både estekst og bilder er gjort allmenngyldige, slik at de ikke viser til enkeltpersoner eller steder. Men i og med at jeg ikke har innsamlede forskningsresultater fra barnehagen, har jeg også stått alene med mitt forskningsarbeid. Jeg har opptrådt både som skriver, leser og forsker, og har derfor hatt et særlig ansvar med å opptre etisk inn mot forskerrollen.

3.4.1.1 Min bakgrunn og forskerrolle

I Forskningsetiske retningslinjer står det at «I humaniora og samfunnsvitenskap er ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen. ... Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger» (NESH, 2016, s. 10). Dette er svært relevant inn mot mitt prosjekt, der den jeg er som pedagog og forsker vil farge det hele.

Mine verdier og holdninger er preget av mange års praksis som pedagogisk leder i barnehagen (jf. del 1.1). Med min interesse for barnehagens rom, har det vært helt naturlig for meg å jobbe videre med barnehagens miljø gjennom masteroppgaven. Det som er spesielt med denne oppgaven, er at estekst som forskningsmetode vil innebære at det er jeg som formgir estekstene som kan ses som retningsgivende for forskningen. Videre vil teorianalyse opp mot ulike funn i estekster, vise vei (jf. 2.3, 2.4 og 2.5), samtidig som det også her er jeg som gjør utvalget og analyserer teorigrunnlaget inn mot tema.

Det vil si at det er jeg som både skriver estekstene, tolker dem, og knytter dette opp mot teorien. Dette blir svært annerledes enn dersom jeg skulle ha samlet inn datamateriale i en barnehage, og gjort en tolkning av det. Nå er jeg både skaperen av «datamaterialet», som metoden med estekster kan ses som, samtidig som jeg også er tolkeren av materialet. Dette fører til en krevende forskerrolle, der jeg må være bevisst på at jeg som forsker ikke styrer oppgaven i en spesiell retning, men lar metoden styre meg inn mot nye spor i tematikken.

3.4.1.2 Forskerens etiske ansvar

«Det stilles høye krav til forskerens begrunnelse for valg av spørsmålsstillinger, metoder og analytiske perspektiver, og også til kvaliteten på den dokumentasjonen som skal underbygge slutninger og konklusjoner, slik at forutinntatte oppfatninger og ubevisste vurderinger i minst mulig grad preger forskningen» (NESH, 2016, s. 11)

Dette er en svært viktig del av forskerens ansvar, samtidig som det er svært vanskelig å oppnå i nesten ethvert forskningsprosjekt. Det vil være forskeren som tolker materialet, og slik vil forskerens holdninger og vurderinger nesten unngåelig prege noe ved forskningen.

I dette forskningsprosjektet vil jeg si at dette aspektet er særs vanskelig. Hvordan kan jeg som forsker søke å sikre at mine oppfatninger og vurderinger ikke preger forskningen i for

stor grad, når valgte metode nettopp bygger på refleksjon og bearbeiding av egneskrevne tekster? Det sier seg selv at estekster vil preges av skriveren. En annen skriver med samme tematikk, ville skrevet andre estekster, tolket disse i en annen retning, og dermed kommet til andre konklusjoner. Men jeg mener at det samme vil kunne vært tilfelle i et prosjekt med annen metodebruk, der to forskere ville tolket emnet noe ulikt, og lagt vekt på ulike deler ved emnet i sine konklusjoner. I mitt forskningsprosjekt, vil min metodebruk og analytiske arbeid, bringe meg inn mot unike og originale konklusjoner og kunnskapsnyanser

Estekst 3

Teksten

Endrer leseren

Den lesende skriveren

Endrer teksten

Med overstående estekst, ønsker jeg å si noe om komplementariteten som oppstår mellom tekst og leser. Altså at man kan se affordancebegrepet inn i leserens møte med teksten. I arbeid med denne oppgaven har jeg lest meg gjennom mye faglitteratur, og møtet med teorien har endret og utvidet min forståelse omkring tema. På samme måte har det vært i arbeidet med metoden estekst, der denne har ført meg mot refleksjon og nytenking.

Jeg har hatt et bevisst forhold til metodens begrensninger og egen rolle i skrivingen. Og mener at estekst som metode har ført meg på en reise inn i teoriens verden, der arbeidet med estekster har synliggjort nye aspekter ved barnehagens miljø. Jeg har gjort mitt beste for å se til at egne forutinntatte oppfatninger og ubevisste vurderinger i minst mulig grad skal prege oppgaven, samtidig som det er umulig å sikre at dette likevel til en viss grad vil være tilfelle. Jeg har etter beste evne tatt i bruk kunstfaglig forskningsmetode for å belyse et emne, og håper at leseren kan finne dette like gyldig og interessant som jeg mener at det er.

3.5.2 Inkludering av det estetiske i en pedagogisk diskurs

Engesnes (Under arbeid , s. 10) skriver at *estekst kan gi mening for inkludering av det estetiske i en pedagogisk diskurs*. Inn i denne tematikken legger jeg teorigrunnet og analyse av teoretisk tekst i forhold til synliggjøring av affordancebegrepet. I oppgaven ser jeg det estetiske og det teoretiske som gjensidig forutsette hverandre, med henvisning til Gibsons affordancebegrep, kan selve oppgaven ses som komplementariteten mellom estekst og teori. Altså at estekst og teori innehar affordances, som sammen blir til en felles

symbiose av estekst-teori. Her går jeg ut over Gibsons egen definering av affordance, idé jeg innbefatter tanke, refleksjon og det skriftlige ord som å ha affordances til hverandre.

3.5.2.1 Analyse av tekst

Tekstanalyse består av flere tekstanalytiske metoder, der jeg ser idéanalysen som mest passende for mitt prosjekt. Her er forskeren på leting etter ideer, der analysen gis et betydelig rom for å spore underliggende ideer i tekst (Bratberg, 2019, s. 25). Jeg gjør ikke en tradisjonell analyse av tekst, men tar med meg elementer av ideanalyse inn i søken etter affordance i barnehagefaglig teori.

Bratberg (2019, s. 71) skriver at «En god ideanalyse innebærer altså en klar forståelse av hva ideer er, og hvordan de best kan analyseres i et gitt tekstmaterialer». Jeg har brukt mye tid på å gå dypere inn i tekster, både innen psykologisk og pedagogisk forskning, for å få tak i affordancebegrepet og se på hvordan det kan tas i bruk (jf. 2.0). Videre skriver Bratberg (2019, s. 67) at idéanalyse kan handle om «... *analyse av ideers tilstedeværelse i tekst, der fortolkning er en vesentlig side ved analysen. ... det fortolkende i analysen betyr at idéanalysen ofte vil gå bakenfor teksten for å få tak på dens underliggende antagelser og overbevisninger*». Dette kan betegne analysearbeidet jeg har gjort der jeg har gått inn i ulike tekster på leting etter affordanceperspektivet, og brukt estekst som refleksjonsverktøy.

Analysen dreier seg ikke om å gjengi innhold, men snarer om å *fange opp* og filtrere ideer fra sammenhengende tekst. Å fange og filtrere ideer er altså i seg selv en analytisk øvelse som forutsetter solid metodisk refleksjon. Analysen må dessuten forankres i noe, og ofte dreier det seg da om en etablert forforståelse av tekstens budskap, samt en vilje og evne til å kontekstualisere – å vurdere tekst ut fra sammenheng og opphavsperson den er knyttet til (Bratberg, 2019, s. 74-75).

Metodisk har jeg benyttet ideanalyse og estekst, og det er disse som har latt meg fange opp nyanseringer av ideer fra faglig tekst, både i forståelsen av affordancebegrepet, og i å se begrepet inn i en barnehagekontekst. Barone og Eisner (2012, s. 160) viser til at kunstbasert forskning kan synliggjøre noe som ellers kanskje ikke ville bli sett, der det estetiske kan virke utvidende og utdypende for teoretiske aspekter. Bratberg (2019, s. 75-76) spør hva slags tekster man så skal analysere, og peker på at man både bør se på tekster som ligger nærme ideens opphav, men også se på et bredere utvalg for å gi en bredere faglig relevans. Her har jeg innledningsvis i studien forholdt meg til Gibsons affordance (jf. 2.1), mens jeg så har

fortolket begrepet videre inn mot egen forståelse av affordance i barnehagens miljø (jf. 2.3 og 2.5). I dette arbeidet har forholdet mellom teori og estekst hatt gjensidig innvirkning i møte med hverandre, der dette har gitt meg ny refleksjon og nye veier inn mot affordance.

Brattberg (2019, s. 69-70) skriver videre at idéanalysen følger en middelvei i spennet mellom aktør og struktur, og mener med dette at ideanalysen er opptatt av ideen som aktøren bærer for å forklare handlingsvalg. I mitt prosjekt med å se affordance i barnehagen, kan dette ses i min strukturering av barnehagens aktører i et system for affordance i barnehagens miljø (jf. modeller, 5.3.1, 5.4.1 og 5.5.1), her jeg søker å forklare affordance i barnehagen som bevegelse eller handling i miljøet.

Det er et relativt stort utvalg faglitteratur knyttet inn mot oppgaven. Jeg hadde på forhånd en interesse for miljøet i barnehagen, og hadde derfor med meg et teorigrunnlag omkring emnet. Videre gjorde valg av affordancebegrepet at jeg spisset litteratursøk inn på å forstå begrepets opprinnelse i psykologien, samt å se på begrepet i pedagogisk faglitteratur. Ved bruk av estekst og idéanalyse, identifiserte jeg signifikante ideer omkring affordance i barnehagen, noe som gav nye litteratursøk samt et nytt blikk mot teorien.

3.5.2.3 Teorien og estekstens symbiose

I min oppgave har estekster stått som en metode for å refleksjon, bearbeiding og analyse av det teoretiske, noe som så har gitt nye veier inn mot teorien. Denne symbiosen av estetikk og teori, har gitt meg et estetisk blikk i det subtile, men signifikante, som har gitt ny dybde til det teoretiske (Barone & Eisner, 2012, s. 160). I disse prosessene er det ikke godt å si om det er estekst som har ledet teori, eller om teorien har ledet esteksten. Dette har for meg vært en symbiose, der deres sameksistens har ført oppgavens refleksjoner i retning av nyskapende tanker om barnehagens miljø.

Jeg har gått inn for å forstå affordancebegrepet, og på veien har jeg plukket opp en forståelse av affordance som en omfattende del av alt som omgir oss. Faulkner (2017, s. 226) skriver at «A poem becomes *embodied experience* when audiences feel *with*, rather than *about*, a poem ». Hun skriver videre at et poetisk språk kan endre noe ved hvordan vi ser og opplever verden, og skape nye forbindelser mellom kroppen og sinnet. Jeg tenker at jeg har vært tilskuer til mine egen estekster, og at jeg gjennom disse har fått en følelse av affordance i min omverden. Der jeg ser at affordance også kan ses som en allestedsnærværende kraft, som bit for bit kan synliggjøre nye deler av omverdenen, men at

man aldri kan se alle delene, fordi alt alltid er i en endring. Her drar jeg tanken om affordance lengre enn det Gibson gjorde. Gibson (2015, s. 119-135) snakket om affordances til objekter, personer, og det fysiske i miljøet for øvrig. Mens jeg også ser affordance i forhold til tekst, tanker og meningssammenhenger i den verden som omgir oss.

Denne altomfattende tanken omkring affordance, har gitt meg et blikk på at jeg som person og teksten som teori vil inneha en affordance i møte med hverandre. Det vil si at jeg vil inneha affordance til teorien, der teoriens affordance til meg, vil kunne endre noe ved min og tekstens affordances. En tekst vil kunne inneha en hensikt for meg, men ved å møte nye affordances i tekst eller estekst, vil samme tekst kunne endre sin betydning og sine affordances i møte med meg. Ved min og tekstens tilstedeværelse i verden sammen, beveger vi oss inn i en sameksistens der vi gjensidig påvirker hverandre, og dette mener jeg absolutt kan ses inn mot Gibsons (2015, s. 119) ord om at affordance «... implies the complementarity of the animal and the environment». Altså her komplementariteten, eller sameksistensen, mellom meg og det tekstlige møtet som miljø. Dette er prosesser som jeg, faglitteratur og estekst gjentagende har gått i møte med i arbeidet med oppgaven.

Estekst 4

Teksten

Formulerer seg selv

Du

Følger tankenes dans

Jeg

Er mellom

Mellom deg og teksten

Teksten og deg

Dere tilbyr hverandre meg

Endring

Jeg fyller rommet mellom

Igjen

Og igjen

Slik jeg opplevde selve skriving av oppgaven, så innehar jeg en del teoretiske og erfaringsmessig kunnskap og preferanser, som ledet meg på veien i skriving av estekst.

Deretter ledet selve skriveprosessen og analysen av estekst veien mot nye relevante emner, der blant annet barnehagens aktører ble stående som sentralt. Videre førte faglitteratur relatert til disse emnene til ny analyse, refleksjon, bearbeiding av estekst og relesing av faglitterære tekster. Dette ga nye affordances inn mot videre skriving av estekst, og nye møter med teorien gjennom estetikkens tilstedeværelse og ideanalyse. Jeg har jobbet med begge metoder parallelt, og denne symbiosen av metodebruk har vært helt nødvendig for nærhet til emnet i det estetiske og faglige relevans i møte med teorien.

3.5.3 Tilknyttet kroppslige og følelsesmessige aspekter ved profesjonsutøvelse

Engesnes (Under arbeid , s. 10) skriver at *estekst kan gi mening tilknyttet kroppslige og følelsesmessige aspekter ved profesjonsutøvelse*. Inn i denne tematikken legger jeg min erfaringsbaserte kunnskap fra barnehagen, der min nærhet til barn og barnehagefeltet er formende for min tenkning og tilstedeværelse i arbeidet, og min holdning og tanke for øvrig.

Ved at jeg både er tilhørende det praktiske barnehagefeltet og har et bakenforliggende variert teorigrunnlag, ser jeg at jeg at min fremstilling av estekst kan fremkalle noe dypere eller underliggende ved barnehagens praksis. Min profesjonsutøvelse kan fremvise estekster som skaper følelse for praksisnærhet og refleksjon omkring barnehagemiljøets affordances.

3.5.3.2 Å personifisere et begrep

Mitt første skritt mot estekst som metode, var å personifisere begrepet affordance. Denne fremgangsmåten oppsto ved at jeg så affordance som et interessant begrep, men det fremsto som abstrakt og vanskelig å forstå. Gjennom å personifisere begrepet i en estetisk form, opplevde jeg å komme nærmere begrepet og dets betydning inn i barnehagen: Begrepet sto også tydeligere frem for meg som en eksistens i verden når det fikk tildelt en egen personlig stemme, og affordance ble til et *noen* istedenfor en abstrakt tanke.

Leavy (2017, s. 10) trekker frem at en kunstfaglig tilnærming kan fremme en kritisk tilstedeværelse, empatisk tanke, og økt bevissthet omkring et emne i sin estetiske tilnærming. Ved å gjøre affordance til et *noen* som eksisterer i verden, og omtale det ved å bruke personlig pronomen *jeg* som betegnelse for affordance, har jeg skapt en gjenkjennelig nærhet. Denne nærheten kan skape en forståelse og forbindelse mellom leseren og esteksten, der leseren kan forstå affordance ikke som en abstrakt tanke, men som en entitet som eksisterer i verden sammen med oss, side om side med oss, og har en innvirkning på våre liv og vår eksistens, både i barnehagen, og i verden for øvrig.

Videre nevner Leavy (2017, s. 12) at det er viktig å tenke på forskningens relevans og tilgjengelighet for mottakeren, der dette også må kunne ses inn i et større bilde og gjøres koherent for forskningens sammenheng. I forhold til dette mener jeg at min personifisering av begrepet affordance skaper en tydeliggjøring av affordance som relevant og aktuelt for barnehagefaglig forskning. Eksempelvis i estekst 7 og 9 i denne oppgaven, der affordance tas med inn i dagligdagse situasjoner i barnehagens hverdag. Videre ses affordance inn i et større bilde av barnehagens pedagogiske formål i estekst 8 og 13 i oppgaven, der affordance trer inn i møtet mellom barnet og omverden, og synliggjør noe ved miljøets betydning for begrensninger og muligheter i barnehagens miljø.

Det at affordance nå fremsto som en entitet i miljøet, gjorde det enklere for meg å se denne inn mellom hendelser og aktører i barnehagen. Uten dette grepet, ville det ikke fremstått som så tilstedeværende i barnehagens miljø som det nå gjorde. En levendegjøring av «noe» i barnehagen, fikk slik synliggjort affordance som noe meningsfullt, og frembrakte en mer kraftfull levendegjøring av begrepet enn det ville vært mulig å frembringe gjennom en ren teoretisk fremstilling. Barad og Eisner (2012, s. 151-152) fremmer at kunstfaglig forskning bør inneholde en form for generativitet, der det kan invitere inn til realiserende forståelse og opplevelse av gjenkjennelse inn mot verkets hendelser og karakterer. Dette mener jeg at min bruk av personlig pronomen i estekst har skapt. Ved å personifisere begrepet henvender jeg meg til barnehagemiljøet på en personlig måte, noe som kan gjøre det lettere for leseren å tilnærme seg tematikken i oppgaven. Barnehagens miljø blir gjenkjennbart som en personlig arena for barnehagens aktører, der esteksten blir en brobygger mellom det abstrakte i affordance som begrep og barnehagepedagogikkens verden.

3.5.3.3 Å si mye med få ord

Barone og Eisner (2012, ss. 149-150) skriver at kvalitet ved kunstfaglig arbeid er en konsis fremstilling «the degree to which it occupies the minimal amount of space or includes the least amount of verbiage necessary ... enabling members of an audience to see social phenomena from a fresh perspective» (2012, s. 149). Dette håper jeg er tilfelle med mine estekster, der deres forkortede tekstlinjer kan ses som en tydeliggjøring av enkeltordenes betydning. Eksempelvis i overstående estekst 4, der de to linjene *Du. Følger tankenes dans.*, kan ses å romme både skrijving, bearbeiding og refleksjon omkring estekst, tekst og teorigrunnlag i prosesser med oppgaven.

Jeg mener at bruk av estekst som metode, har gitt meg et middel til å tydeliggjøre nyanser ved det teoretiske begrepet *affordance*, som jeg vanskelig kunne funnet uten. Faulkner (2017, s. 210) tar i bruk begrepet *poetic inquiry* om tekster/dikt brukt i forskning.

«Poetic Inquiry» is the use of poetry crafted from research endeavors, either before a project analysis, as a project analysis, and/or poetry that is part of or that constitutes an entire research project. The key feature of poetic inquiry is the use of poetry as/in/for inquiry; poetic inquiry is both a method and a product of research activity (Faulkner, 2017, s. 210).

Som Faulkner beskriver her, tar jeg i bruk estetiske tekster både som forarbeid, i det analytiske arbeidet underveis i skrivingen, og like inn i refleksiv drøfting. Jeg bruker estekst som redskap for å, med få ord, fremme en utvidet forståelse av flere dimensjoner av *affordance*-begrepet, der estekst knytter sammen det estetiske og teoretiske i oppgavens metodologi. Videre ser jeg at estekst også kan være, slik antydnet i overliggende sitat, mer enn en metodologisk arbeidsmåte, men også ses som et produkt i forskningen. I denne oppgavens henseende, kan estekstene også ses som produkter som i seg selv kan virke fremmende for synliggjøring av *affordance*-begrepet i barnehagen. Eksempelvis i estekst 12, som synliggjør *affordance* som en betydningsfull tilstedeværelse i møtet mellom Barnet, Det fysiske og Den andre i barnehagen.

Ved å skape og bearbeide estekst, har jeg fått tak i nye dimensjoner ved begrepets relevans i barnehagen. Faulkner (2017, s. 210) skriver at estetisk tekst i forskning tilnærmer seg noe universelt, der forskeren gjennom personlig erfaring og forskning skaper noe ut fra det spesifikke, der dette blir noe universelt i møte med mottakerens egne erfaringer. I estekst smelter de estetiske dimensjoner og teoriens tekstlige data sammen til refleksjon og ny forståelse, i en levendegjort sammensmeltning av *affordance* gjennom esteksten. Denne sammensmeltningen kan berøre noe universelt i oss, med *affordance* som tilstedeværende både i barnehagen og som en tilstedeværende entitet i verden som omgir oss.

I arbeidet med estekstene, har det vært hensiktsmessig å søke å si mye med få ord for å kunne formidle en grunntanke eller mening omkring emnet gjennom estekst. Jeg mener at dette kan tilby en dypere tanke for leseren, der det komplekse i *affordance* som entitet i

verden, formes inn i gjenkjennbare og komprimerte tekster som gir rom for leserens egen refleksjon, erfaring og fantasi omkring affordance som bevegelser i vår omverden.

4.0 Estekstens affordance inn i barnehagen

Jeg opplever at Engesnes sine tematikker for estekstens meningsskapning, er tett sammenbundet (jf. 3.4), der både forskerrollen, det faglige, og det kroppslige og følelsesmessige vil knyttes inn i hverandre ved bruk av estekst som metode. Gjennom denne delen vil jeg gi svar på fordypningsområdet; *Hvordan kan estekst som metode bidra til en forskningsbasert tydeliggjøring av begrepet affordance?*

Jeg velger å innlede dette kapitlet med en estekst, der affordance gis muligheten til å presentere seg selv og omtale sin tilstedeværelse i barnehagen. Dette mener jeg kan vise til hvordan en estetisk levendegjøring av begrepet kan bidra til å fremme et nytt barnehagefaglig blikk på det som befinner seg i barnehagens miljø.

I retrospekt ser jeg at intervjuet som estetekst kan ses som en estetisk beskrivelse av min vei mot forståelse av hva affordance i barnehagen kan være. Intervjuet ble utformet helt i starten av min tilnærming til affordancebegrepet, der esteksten er en form for samtale mellom meg selv som undrende over affordancebegrepet og min egen forståelse av affordance i barnehagen. I esteksten inngår jeg i et møte med affordance, og undrer meg over begrepets betydning for individ og miljø. Videre ser jeg på begrepets vei inn i det barnehagefaglige, og undrer meg over hvilken betydning en synliggjøring av affordance i barnehagen kan ha for mitt blikk inn mot barnet og barnehagen.

Estekst 5

Intervjuer Hei, og takk for at du har mulighet til å bidra til denne undersøkelsen av barnehagens miljø.

Svarer Det var da så lite, og jeg synes det er fint å få bidra på et så spennende felt. Det å komme med mine betraktninger innen dette temaet faller seg veldig naturlig for meg.

Intervjuer Ja, da starte dette intervjuet ved at du introdusere deg selv ved navn, og forteller litt om deg selv. Deretter skal vi snakke litt om din tilstedeværelse i barnehagen.

- Svarer* *Mitt navn er Affordance, og jeg kommer opprinnelig fra USA.*
- Intervjuer* *Ditt fulle navn?*
- Svarer* *Jeg kalles ved navn Affordance. Men dersom jeg skulle ta et etternavn, så ville det være naturlig at jeg tar navnet Gibson, etter den som først så meg og gav meg navnet Affordance.*
- Intervjuer* *Du kan gjerne utdype litt nærmere omkring din opprinnelse.*
- Svarer* *Ja, det gjør jeg gjerne. Den første som kalte meg ved navnet Affordance, var den eminente herre James. J. Gibson fra Ohio. Han var psykolog og professor i eksperimentell psykologi, og ble en viktig bidragsyter for økologisk psykologi og visuell persepsjon. Han gav meg navnet Affordance omkring 1966, mens hans hovedverk med meg som bidragsyter først kom i 1979, samme år som hans bortgang.*
- I dette intervjuets henseende tenker jeg at det også er relevant å nevne hans kone, psykologen Eleanor J. Gibson. Hun spesialiserte seg i barns utvikling og læring, og tok meg med i sine eksperimentelle studier omkring dette.*
- Intervjuer* *Så interessant, så ekteparet Gibson kan ses som din opprinnelse, og slik også som dine foreldre?*
- Svarer* *Ja, dersom du ønsker å se meg slik så kan du absolutt si det. Men for meg er dette kun en opprinnelse, det vil si at det stadfester et tidspunkt da noen ordfestet min eksistens. Etter denne opprinnelsen er det også andre som har tatt mitt navn i sin munn, og dermed formet hvordan min eksistens i verden har blitt oppfattet.*
- Intervjuer* *Kan du utdype litt om hva du mener når du snakker om din eksistens i verden?*
- Svarer* *Det gjør jeg gjerne. Vi kan se på meg, og vi kan se på deg. Du er en person, et menneske, en homo sapiens. Du lever et liv i verden, du har en familie, og du har behov og interesser som gir deg mening og glede i livet. Når livet ditt er over, forlater du denne verden. Slik er det ikke med meg.*
- Da James gav meg navnet mitt, var det ikke som til en sønn eller datter, men som en tanke om verden. Jeg bærer navnet til en teori, en filosofisk tanke, og kan ses som en*

billedgjøring av hans teorier om verden. Den jeg er, handler om menneskets væren i verden, der jeg kan ses som en betegnelse på komplementaritet mellom individ og miljø.

Sagt med enklere ord, er jeg er hva miljøet kan tilby mennesket. Jeg viser deg hvilke muligheter og begrensninger du har i det aktuelle miljøet du befinner deg i, og dette kalte James for miljøets affordances. Forskjellige individer oppfatter miljøet ulikt, og ser dermed ulike affordances i et miljø. Jeg er altså det som er mellom deg og miljøet rundt deg, og den jeg er viser deg hvilke muligheter verden har å gi for deg.

Intervjuer *Ja....så du kan altså vise et menneske hva verden har å gi?*

Svarer *Hvis du med verden mener miljøet som omgir deg, så er svaret ja. Jeg er ikke der i de store betraktningene på verden, og har ingenting med eksempelvis religion og politikk å gjøre. Her må du søke svarene et annet sted. Jeg er til stede i verden som en eksistens som alltid er der i møtet mellom individ og miljø, og kan dermed kun oppfattes på individuelt plan der og da.*

Jeg er altså ikke en homo sapiens som deg, og jeg er heller ikke manifestert i miljøet som omgir deg. Men jeg er det som alltid er der idet du og miljø møtes, og den jeg er forteller deg om begrensninger og muligheter i miljøet du befinner deg i.

Intervjuer *På hvilken måte vil du si at du kan forteller noen noe om miljøet de befinner seg i?*

Svarer *Jeg ville si at jeg forteller deg noe om miljøet i egenskap av at jeg alltid er der mellom individ og miljø, der miljøet innbefatter både det fysiske og andre individer i miljøet. Jeg har ikke en fortellende stemme som setter ord på hvordan jeg som affordance viser deg muligheter og begrensinger i miljøet. Men jeg er til stede i form av at jeg ER de muligheter og begrensninger du møter i miljøet.*

Når en voksen mann møter en stol, vil han mest sannsynlig sette seg ned på den og være fornøyd med at det er denne muligheten stolen gir. Dersom en liten gutt møter den samme stolen, kan det hende at han også setter seg på den. Men han vil etter all sannsynlighet også se flere muligheter, eller affordances, ved stolen. Han kan se stolens affordance til å bli klatret på for å rekke opp i en hylle, eller stolens affordance til å bli hoppet fra fordi hopping er gøy. Han kan se at stolen kan få nye affordances ved at man legger den ned på gulvet, der han kan la stolen bli en båt eller et slott i fantasien.

Slik er det med alt individet møter i denne verden, der ulike individer oppfatter ulike affordances mellom seg og miljøet. Men dette eksempelet kan også vise hvorfor jeg synes det er så interessant å få denne forespørselen om å bidra med mine betraktninger inn mot barn i barnehagen.

Intervjuer *Ja, kan du si noen ord om hva du tenker om barn og affordance?*

Svarer *Ja jeg kan gjerne si litt mer om meg selv og barnet. Barn er i ferd med å oppdage verden, og de møter ofte noe som er nytt for dem i miljøet som omgir dem. Barn søker kunnskap og erfaring, og går i møte med det som omgir dem med pågangsmot og glede. Jeg finner det spennende å stå mellom et barn og dets møte med verden, og drømmer om at barn ser et vidt spekter av affordances i sitt hjerte i møte med miljøet. Dette kan styrke dem i deres generelle utvikling, deres dannelse, og deres blikk ut i hva verden har å by på.*

Intervjuer *Hva vil du si at din oppgave i barnehagen er?*

Svarer *Jeg har vel ikke en spesifikk oppgave i så måte. Jeg er ikke ansatt i barnehagen, og innehar ingen stemme som kan bli hørt for å bedre barnehagens kår. Men jeg vil likevel si at jeg er en sentral del av barnehagens virke, og at jeg spiller en stor rolle i barns vilkår for utvikling og læring. Ved at min eksistens er til stede i hvert enkelt møte mellom individ og miljø, er jeg til stede i alle barns møter med verden som omgir dem.*

Jeg vil si at barns opplevelse av sine muligheter og begrensinger i verden, kan være avgjørende for barnets oppfattelse av seg selv i verden. I så måte vil jeg si at min plass i barnehagen kan være avgjørende for barns anskuelser på seg selv og verden for øvrig, og at mine betraktninger også kan ses som avgjørende for personalets og barnehagens refleksjon og anskuelse på seg selv. Men dette regner jeg med at vi vil komme nærmere inn på under mine senere betraktninger.

Intervjuer *Ja dette er veldig spennende, og er absolutt noe vi må komme nærmere inn på. Nå vil jeg gjerne få takke deg for din deltagelse i dette innledende intervjuet. Jeg ser frem til vårt videre samarbeid.*

4.1 Estekst som redskap for refleksjon, fordypning og nyskaping

Her skal jeg gå dypere inn på estekst som metode, og gjennom skissering av mitt arbeid med estekst vise til estekstens viktighet for systematisk refleksjons og analysegrunnlag i utforming av dette masterarbeidet.

4.1.1 Å tilnærme seg affordance gjennom estekst

Estekst 1 i vedlegg 2, var min første tilnærming til affordance begrepet gjennom estekst. Denne esteksten ble bearbeidet videre, og resultatene kan ses i estekst 2 og 3 i vedlegget. Disse estekstene er lange, og den først er nærmest som en fortellende narrativ, som så ble forkortet inn mot en tydeligere form og et mer estetisk formspråk.

Leavy (2017, s. 7) antyder at kunstneriske prosesser påvirker hjerneaktiviteten vår, der dette kan fremme et dypere og mer personlig inntrykk av det som tematiseres. Videre inn i forskning, kan dette ses i det kunstfaglige som kombinerer den estetiske menneskelige erfaring og det faglige, og søker en refleksiv, beskrivende, forklarende, intuitiv, kreativitet inn i forskningsprosesser (Leavy, 2017, ss. 8-9). Da jeg begynte skriving av selve oppgaven, så jeg at ulike deler av den lange esteksten kunne høre hjemme i ulike deler av oppgaven, og esteksten ble delt opp og gjennomgikk ytterligere bearbeiding¹².

4.1.2 Videre bearbeiding og bruk av estekst

Både Faulkner (2017) og Leavy (2017. 2010) er kritiske til bruk av tradisjonelle kriterier i forhold til bruk av estetiske/poetiske prosesser i forskning, der disse heller må ses som en transformativ kraft med en rekke ulike tilnæringsmåter. Faulkner (2017) skriver om prosesser der det poetiske gjennomgår flere endringsprosesser i forskningsøyemed, der en eller flere forskere kan være endrer av materialet. I slike prosesser vil både det individuelle og det universelle ved et emne kunne komme til syne, gjennom bearbeidingenes konstruksjon og dekonstruksjon av det poetiske.

¹¹ Jeg lar esteksten stå alene som et innledende møte med affordance, og har valgt å ikke sette inn referanser her fordi jeg mener dette ville bryte med estekstens poetiske formspråk. Men jeg har skrevet teksten ut med referanser og fotnoter for å vise til estekstens faglige aspekter, og har lagt denne som vedlegg 1. til oppgaven.

¹² I vedlegg 2 kan man følge estekstenes vei fra en første lengre estekst, til bearbeidinger som ble til kortere og mer tematiserte estekster. Her kan man se at det refleksive arbeidet med estekst som metode har vært en krevende prosess, samt se estekstenes økende nærhet og kraftfullhet for hver nye bearbeiding.

I min prosess, var det jeg som selvstendig jobbet med eget estetisk/poetisk materiale. Estekster ble skrevet, bearbeidet, og bearbeidet igjen basert på min parallelle tilnærming til teori og affordance i barnehagen. Den første lange esteksten, ble tilført oppgaven som enkeltstående estekster, som kan ses som oppgavens estekst 2, 7, 9 og 12. I videre bearbeiding og analyse av det teoretiske materialet og estetisk refleksiv tanke, ble det ble så utformet flere estekster som tilnærming til oppgavens aktører og tematikk, som estekst 8, 10 og 11 i oppgaven. På denne måten viste estekster seg som et formende analyseredskap av barnehagens affordance, der esteksten i samspill med barnehagefaglig teori, viste vei mot fordypningsområder for å synliggjøre nyanser ved barnehagens affordance¹³.

Jeg utformet også estekst som refleksivt analyseredskap for tilnærming mot affordance i andre aspekter av oppgaven. Dette kan ses i estekst 3 og 4, og i underliggende estekst 6, som utforsker affordance i forskerens/leserens møte med tekst og teori. Eksempelvis estekst 3 i oppgaven, der linjene «*Teksten. Endrer leseren. Den lesende skriveren. Endrer teksten*», tilnærmer seg affordance som bevegelser mellom det tekstlige og det menneskelige i det gjensidige ved en prosess der det teori og estetikk møtes.

Estekst 6

En tekst

Er en tekst

Det estetiske løfter

En tekst

Estekst

I ovenfor liggende estekst 6 søker jeg å tydeliggjøre noe ved en estetisk-teoretisk forskningsprosess, der det estetiske kan løfte det tekstlige til noe refleksivt, nærværende og eksistensielt. Barone og Eisner (2012, s. 153) nevner at kunstfaglig forskning bør ha «Evocative and illumination qualities», altså tilkallende og belysende og kvaliteter som gjøre at leseren kan føler dets nærvær og kraft i møte med det estetiske. Jeg håper at mine bearbeidinger av estekst kan tilføre det estetiske i språket noe tilsvarende, der estekst kan gi noe som lar leseren tilnærme seg nærvær og tilstedeværelse i møte med det estetiske.

¹³ Vedlegg 2 samler alle estekster som har vært i prosess gjennom oppgaven, og belyser den estetiske tekstens endringer. Jeg mener dette kan ses som en synliggjøring av min analytiske og retenkende tanke, med utforming, refleksiv bearbeiding og bruk av estekst som formende mot oppgavens tema.

4.2 Retninger for teoretisk fordypning

Refleksivt arbeid med estekst og relesing av teori, gav meg et analytisk blikk som avdekket tre viktige momenter som endret og ble førende for videre fokus i forskningen.

4.2.1 Synliggjøring av barnehagens aktører

Gjennom arbeid med estekstene lokaliserte jeg det jeg så omtaler som *barnehagens aktører*, og disse ble førende og retningsgivende momenter inn i oppgaven. Gjennom de første estekstene speilet jeg de tre komponentene i Gibsons (2015, s. 119) affordancebegrep, det vil si individet, miljøet og komplementaritet/affordance. Dette ble til de to aktørene *Barnet* (Du) og *Det fysiske* (Det) i barnehagen. Dette kan ses i estekst 2 i oppgaven, der affordance introduseres som en entitet i verden, for så å tas med inn i barnehagens sfære.

I videre arbeid med estekst så jeg at *Andre barn* (Du og Du/Den andre du) og *Den ansatte* i barnehagen (Den andre) også spilte en sentral rolle i forhold til affordance i barnehagen. Etter de to første aktørene, kom Den ansatte frem gjennom estekstene. Gjennom videre skriving og refleksjon, ble det klart at denne aktøren hadde en kompleks rolle inn mot miljøets affordance, både ved å være et individ i miljøet, og ved å inneha et ansvar for selve miljøets innhold og utforming. Dette kan ses i oppgavens estekst 12, der Den ansattes tilstedeværelse og affordance fører til endring i Barnets oppfattelse av affordance i Det fysiske. Her møtes aktørene Barnet og Den andre i Det fysiske, samtidig som de har ulike oppfattelse eller affordances for Det fysiske, og gjennom sin ulikhet er endrer av hverandres affordance. Litt senere kom Andre barn frem gjennom estekstene. Som i oppgavens estekst 11, der Barnet og Andre barn møtes, og de *blir til på nytt* i møte med hverandres affordance.

Gibson (2015, s. 126-127) skriver at de rikeste affordances i miljøet er andre individer, og jeg tilkjenner barnehagens individer affordance gjennom aktørene Andre barn og Den andre. Barone og Eisner (2012, s. 152-153) trekker frem sosial betydning som viktig i kunstfaglig forskning. Her ses det tematiske forskningsfokus inn mot det sosiale som eksistensielt og betydningsfullt, der forskningen potensielt kan gjøre en forskjell for menneskets erkjennelse og væren i verden. Ved å se på barnehagens menneskelige aktører og affordance som bevegelser i barnehagens miljø, kan jeg potensielt røre ved noe eksistensielt ved deres sameksistens i barnehagen.

Lokaliseringen av barnehagens fire aktører ble avgjørende både for oppgavens innhold og oppbygning av oppgaven. Aktørene endret noe omkring min søken etter relevant litteratur

for synliggjøring av affordance, der jeg gikk fra å se mot Det fysiske og affordance teori, mot å i større grad trekke inn litteratur som omhandler barnehagens menneskelige aktører. Dette skapte en mye videre synsvinkel på affordance i barnehagens miljø. Barone og Eisner (2012, s. 148-149) peker på at kunstfaglig forskning må inneha en skarphet med hensyn til tema, der forskningen må trenge inn mot berøring av sakens kjerne. Jeg tenker at å tilspisse oppgaven omkring barnehagens aktører, kan ses som å sentrere tematikken omkring hva som berører miljøets affordances i barnehagen.

Jeg valgte videre å tildele alle aktører personlig pronomen for å skape nærhet og få aktørene til stå tydeligere frem i tekst og estekst (jf. 3.5.3.2). Denne personifiseringen av affordance gir meg anledning til å «se» relasjonen mellom aktører i barnehagen, og gir et annerledes refleksjonsgrunnlag for affordance som bevegelse mellom ulike aktører i barnehagens miljø.

4.2.2 Barnehagens aktører settes i system

Ved oppdagelsen av hvordan ulike elementer i barnehagens miljø virker inn for affordance, ble aktør begrepet relevant for meg. Nordtømme (2015, s. 6) henviser til aktør-nettverks teori av Latour, som beskriver hvordan mennesker inngår i nettverk av materialitet og handlinger. I Latours (2007, s. 71) nettverksteori, ses alt som kan skape en endring som utgjør en forskjell i det aktuelle som en aktør. Ulike aktører i verden henger sammen i nettverk der de påvirker og endrer hverandres forutsetninger. Han benevner dette som en materiell infrastruktur (Latour, 2007, s. 84), der alt påvirker alt, og det ikke eksisterer noe tilstrekkelig måte å beskrive de mange sammenknytninger mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige. Gjennom estekstene, så jeg ulike faktorer i barnehagen som aktører med affordance i barnehagens miljø.

Så vidt jeg kan se har ikke Latour (2005) selv utarbeidet noe fysisk modell for aktør-nettverks teori, men med utgangspunkt i mine aktører for affordance i barnehagen, ønsket jeg å nedtegne en modell over dette, som vil bli presentert i del 5 (jf. modeller, 5.3.1, 5.4.1 og 5.5.1). Jeg var nok også inspirert av at Kyttä (2004, s. 182-183) hadde satt faktorer for affordance inn i en modell, selv om uttrykket i min modell har et annet uttrykk. I ettertid ser jeg at min affordancemodell kan ha likehetstrekk med didaktiske modeller, som tar utgangspunkt i gjensidig avhengige faktorer eller elementer inn mot det modellen skal vise til. Eksempelvis som *FEM-IA – en didaktisk modell for førskolepedagogikk* (Røys, 2007, s. 143), som jeg møtte i grunnutdanningen i barnehagepedagogikk. Didaktiske modeller er en

vanlig modell å ta i bruk i pedagogisk utvikling eller læring, og er en erfaring jeg bar med meg fra både utdanning og i direkte arbeid med barna i barnehagen.

Å nedtegne en modell for affordances i barnehagens miljø, var først noe jeg skriblet ned for å få bedre orden i min egen tanke. Jeg hadde mange enkeltstående estekster som belyste noe omkring ulike aspekter ved affordance i barnehagen, men jeg fant det vanskelig å knytte det hele sammen. Barone og Eisner (2012, s. 150-151) fremmer koherens som en viktig faktor for kunstfaglig forskning, altså at de ulike komponentene skal henge sammen og fremvise helhet og sammenheng. Ved å sette aktørene inn i et system, ble affordance bedre synliggjort som bevegelse mellom aktører, og forholdet mellom aktørene ble tydeligere.

Modellen ble til god hjelp for å se på et moment av gangen, og kan ses som en billedgjøring av affordances som bevegelse mellom aktørene. Som del av oppgaven, tenker jeg at modellen kan hjelpe leseren med å samle trådene omkring affordance sine mange aspekter inn i barnehagen. På samme måte som aktørene sto frem for meg en etter en i arbeid med estekstene, valgte jeg å presentere aktørene en etter en i modeller gjennom hoveddelen. Dette håper jeg vil bistå leseren med en mer systematisk fremstilling av det noe abstrakte affordancebegrepet som tilstedeværende i barnehagen.

4.2.3 Omformulering av sentralt begrep

Da modellen ble skapt, sto det frem gjennom estekstene at det ble disharmoni i bruk av begreper. Det sto frem et dilemma i møte med fagteoriens bruk av ordene «Det fysiske miljøet» (Krogstad et. al., 2012. Sandseter & Storli, 2020), der det ikke passet inn i oppgaven med min bruk av Det fysiske som aktør og miljøet som helheten av alle aktørers affordance.

Jeg fant det hensiktsmessig å omformulere fagteoriens begrepsbruk, og dele fagtermen «Det fysiske miljøet» opp i *aktøren Det fysiske, og miljøet i barnehagen*. Dette skillet mellom aktør og miljø ble en viktig nyansering i estekstenes møte med barnehagens miljø. Denne nyansen ble en viktig del av det videre arbeidet, der omskriving av tekst og ytterligere nyanseringer i det estetiske kom til syne. Affordances sto tydeligere frem som noe separat for hver aktør, samtidig som det også figurerte som en eksistensiell væren i miljøets felles sfære.

4.3 Estekstens eksistensielle væren som metode

Tanken om barnehagens aktører, systematisering av disse, og tydeliggjøring omkring barnehagens miljø, ble bærende for synliggjøring av affordance i barnehagen, og ble løftet

frem og underbygget av det estetisk-teoretiske. Barone og Eisner (2017) viser til at kunstbasert forskning kan gi ny innsikt gjennom kunsten, og jo mer jeg jobbet med estekst som forskningsmetode, jo tryggere ble jeg på den faglige forankringen som kunstfaglig forskning har å gi.

Det fremstår for meg som en kunst å kunne utrykke det som er i hodet, ned i det skrevne ord. For å svare på forskningsspørsmålet; *Hvordan kan estekst som metode bidra til en forskningsbasert tydeliggjøring av begrepet affordance?* Kan jeg si at estekster har fremstått som et bindeledd mellom den mer abstrakte tanken og den faglige teoretiseringen. Barone og Eisner (2012, s. 160) skriver at «To the extent to which arts-based research heightens our consciousness to aspects of the world, it provides the material out of which theory, in the more conventional sense, can be generated». Jeg mener at estekst som forskningsmetode har gitt meg et blikk på affordance som tilstedeværende i barnehagen, som ikke kunnet oppstått på noen annen måte. Sammenvevd med dette, er også ideanalysens inngang til faglige tekster, der det estetiske og det teoretiskes sammenveving har gitt noe unikt, og vært retningsgivende og utvidende for oppgavens tematikk.

Det er spennende å jobbe på nye måter, og jeg liker utfordringen med å utforme et poetisk språk rundt teori og barnehagepraksis. Jeg har latt estekstene ta styringen som metode, på en slik måte at dette arbeidet har hatt alt å si for hvordan oppgaven er bygd opp, retninger skrivingen tok, for litteratursøk, og tolkning av teori mot affordancebegrepet i barnehagen. Bruk av estekster har vært en essensiell del av oppgaven, der estekstens tilstedeværelse har muliggjort et innblikk på affordance som en eksistensiell væren i barnehagens miljø.

5.0 Affordances i barnehagen

Kjernen av min fortolkning mot synliggjøring av affordance i barnehagen, vil lene seg mot Gibsons (2015) affordancebegrep, men med en vinkling mot min forståelse av affordance som tilstedeværende entitet i barnehagens miljø (jf. 2.3). Jeg tar videre utgangspunkt i et vidt teorigrunnlag for å tilnærme meg affordance, samt at jeg særlig ser på *kriterieområder for barnehagens fysiske inne og utemiljø* (Barnehagemiljø, 2021) som en forankring av barnehagens miljø i nyere forskning.

5.1 Affordance

Jeg mener at man kan se barnehagens organisering av tid og rom som viktige faktorer i tilstedeværelsen av miljøets potensielle affordances (jf. 2.5.4.2). Det som finnes i miljøet og miljømessige faktorer for organisering av barnehagehverdagen, vil ha konsekvenser for barns mulighet til aktualisering av affordances miljøet. Eksempelvis vil utilgjengelig materiell eller en stram tidsplan sette begrensninger for miljøets potensielle affordance, og dermed virke inn for barnets aktualisering av affordances i barnehagen.

Estekst 7

*Du så et håndtak
Du så på Det gjennom Meg, og så noe som var kjent
Det som kan gi Deg plaskende glede
Som kan åpne for en rennende væske som føles godt mot huden
Som kan plaskes så herlig på hendene, i ansiktet og opp over hele Deg
Som smaker vått, og lager en så forlokkende lyd av rislende glede
Jeg var der sammen med Deg, mellom Deg og Det
Og når Du så på Det gjennom Meg
Undret Jeg meg over alt Du kunne se*

*Da kom Den andre
Jeg er mellom alle og verden
Og var også mellom Den andres blick og Det
Med sitt blick gjennom Meg så Den andre noe som var feil
Og stanset Deg
Når Du ble stanset
Endret det noe i hvordan Du så på Det gjennom Meg
Du gikk bort fra Det
Med et blick
Av lengsel*

Gulpinar, Hernes og Winger (2019, s. 70) poengterer viktigheten av å se barnehagen som et sosialt rom, samt at de setter fokus på barna som brukerne av rommet. «Vårt poeng er at *det muliges rom* som følger barnas behov, kan komme til å stå i kontrast til tidsaktuelle trender for romtenkning». Her kan man se at det sosiale og barns individuelle behov og handlingsrom settes i sammenhengen med hvordan det rommet utformes og tas i bruk. De nevner ikke konkrete romlige kvaliteter som kan ses som fortrinnsmessig, men fremhever viktigheten av at rommet preges av de som bruker rommet. I heftet med kriterieområder, er

derimot hovedfokus på den konkrete utformingen av rommet, materiell og tilrettelegging av rom for variert og utforskende lek (Barnehagemiljø, 2020). Det settes riktig nok også søkelys på utvikling og organisering gjennom blant annet personalets rolle og organisering av tid og rom, men det sosiale som en romlig faktor er ikke spesifikt berørt. Barnets individuelle opplevelsesverden er heller ikke fremtredende gjennom kriterieområdene.

5.1.1 Mennesket eller miljøet

Her mener jeg at man kan se et skille mellom de to kildene, der den ene vektlegger det sosiale og de individuelle aktørenes felles påvirkningskraft inn mot utvikling av miljøet, mens det andre vektlegger konkrete kvaliteter i miljøet som ramme for utvikling av barnehagens miljø. Det kan ses som at Gulpinar, Hernes og Winger (2019) mener at blikket må være på menneskene i barnehagen, og at det miljøet må formes rundt deres daglige virke, mens heftet med kriterieområder hevder at man må sette søkelys på gitte kriterier for å skape et barnehagemiljø for de som er i barnehagen. Jeg tenker at det blir litt som høna og egget, hva settes først i utvikling av barnehagens romlige miljø, mennesket eller miljøet.

5.1.1.1 Dilemmaets gjensidighet i en teoretisk forståelse

I estekst 7 kan man se at Du oppfatter mange potensielle affordances i møte med Det, og ser et spekter av passive aktualiserte affordances som Du gjerne skulle ha handlet på og gjort til aktive aktualiserte affordances gjennom å ta Det i bruk. Kyttä (2004, s. 196) skriver at to sentrale kriterier for et barnevennlig miljø er mangfold og adgang (jf. 3.1.2). Esteksten viser at barnet ikke får adgang til lek med vann, og man kan anta at det ikke er tilgang på vannlek i det fysiske miljøet i denne barnehagen, altså en begrensning i miljøets materielle mangfold.

Rammeplanen skriver «Barns skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Her ses barns individuelle opplevelsesverden som viktig, samt at det påpekes at barn og omgivelser påvirker hverandre. Gibson (2015) ser affordance som noe som oppfattes individuelt i det gjensidige forholdet mellom individ og miljø (jf. 2.1.1). I et affordanceperspektiv ser man verden ut fra individet, der individ og miljø er i et gjensidig forhold til hverandre. Her blir det viktig å gjenta at Gibson (2015, s. 126-127) inkluderte andre individer som en del av miljøets affordances, slik jeg i utvidet forstand ser barnehagens aktører som del av miljøet (jf. 4.2.1). I forhold til rammeplanen og Gibsons affordance, ser jeg det som at høna og egget / menneskene og miljøet, dilemmaet forsvinner, fordi begge vektlegger både individ og miljø i et gjensidig påvirkningsforhold.

5.1.1.2 Dilemmaet inn i en pedagogisk forståelse

Men dette visker likevel ikke ut menneskene eller miljøet dilemmaet inn i barnehagens praksis, der både barnehagens aktører og det fysiske miljøets affordances befinner seg. Med Gulpinar, Hernes og Winger (2019) sitt blikk mot mennesket, anser jeg at dette fokuset vil se affordances ut fra individets relasjon med miljøet. I forhold til heftet for kriterieområder sitt søkelys på fysisk miljø (Barnehagemiljø, 2020), vil fokuset vendes mer mot det konkrete fysiske miljøets affordances. Da kan disse to blikkene symbolisere et teoretisk dilemma, der individ og miljø vektes ulikt inn mot miljøets affordances. Utforming og utvikling av det fysiske miljøet er en del av barnehagehverdagen, og her må muligens de ansatte bevisst ta stilling til dette dilemmaet i sin praksis. Skal miljøet formes ut fra gitte kriterier for barnehagens fysiske miljø, eller skal miljøet først og fremst preges av de individene som daglig tar rommet i bruk. Så gjenstår det å se om heftet med kriterieområder etter EnCompetence prosjektet vil bestå, eller om de er en del av det Gulpinar, Hernes og Winger (2019) peker på, nok en tidsaktuell trend for det fysiske miljøets utforming.

I estekst 7 stopper ikke Den ansatte barnets møte med vannets affordances fordi vann er noe negativt eller farlig for Barnet. Barnet stoppes sannsynligvis fordi rommet ikke er tilrettelagt for utforsking av vann, samt at Den ansatte har en antagelse om kroppslig utforsking og vannsøl. Denne antagelsen kommer også til syne hos meg, gjennom min tolkning av barnets passivt aktualiserte affordances. Ved å se på min tolkning av barnets affordances i esteksten, kan jeg se at jeg er et produkt av en nordisk pedagogisk forståelse (jf. 2.5.4.2, første avsnitt), der min tolkning av barnets møte med vannkranen, bygger på kroppslige og sanselige erfaringer av materialet vann som en utforsking med kroppen. Ved å se barnets møte med vannkranen på en mer vitenskapelig måte, kunne et møte med vannet ha utviklet seg til et møte med vannets egenskaper, vannet kretsløp, eller samtale omkring hvor vannet kommer fra og hvor det blir av nede i vasken, alt etter barnets alder og interesser. Men med en bærende pedagogisk forståelse omkring vannlek som vannsøl og utforsking med hele kroppen, vil disse mulighetene kunne gå tapt dersom barnets interesse for vann som materiale kun blir tolket inn i en kroppslig utforsking av vann.

Spørsmålet blir da, *om man kan se affordance som et tredje perspektiv på barnehagens miljø*, der barns opplevelse av miljøets affordances i barnehagen vil være unikt for barnets opplevelsesverden, uavhengig av overhengende tanker om barnehagens rom og miljø.

Barnet vil ta miljøet i bruk slik det er, og vil forholde seg til de muligheter og begrensninger som aktualiseres i miljøets rom og handlingsrom. Her vil affordance ses som *det som er*, der helheten ved miljøets og aktørenes affordances kan ses å innvirke på hverandre i miljøet.

5.1.1.3 Barnets oppfattelse av aktualisert affordance

Både Kyttä (2004, s. 196) og Nordin-Hultman (2004) antyder at det fysiske miljøets reguleringer, innhold og pedagogiske tanke kan skape begrensninger for barnets muligheter og handlingsrom (jf. 2.5.1). Tilbake i estekst 7, kan jeg undre meg over om pedagogiske antagelser omkring miljøets potensielle affordances og barnets aktualisering av affordances, kan ha innvirkning på barnets faktiske oppfattelse av passive og aktive aktualiserte affordances i møte med miljøet. Eksempelvis slik Nordin-Hultmann (2004, s. 83-88) antyder, der pedagogiske antagelser omkring barn og materialet vann vil få innvirkning for hvilke muligheter barnet møter i miljøet med dette materialet.

J. J. Gibson (2015) og Kyttä (2004) ser miljøets potensielle affordances som uendelige. Mens studier av barnehagens miljø (Gulpinar et al., 2019; Nordin-Hultman, 2004) viser til hvordan ytre regulerende faktorer innen ulike pedagogiske forståelser kan ses som en begrensende kraft inn mot barns muligheter eller affordances i miljøet. En annen aktuell tolkning av barnets affordance kan leses inn i estekst 7 siste setninger «*Du gikk bort fra Det. Med et blikk. Av lengsel*». Kanskje kan barnet faktisk se passive aktualiserte affordances i miljøet uavhengig av den pedagogiske tanken som svever i rommet, men barnet møter motstand i miljøet dersom det prøver å aktivisere passiv aktualisert affordances. Dette kan muligens ses inn i det tredje perspektivet på barnehagens miljø, der aktørers individuelle affordance er unike i individets opplevelsesverden. Der kan passive aktualiserte affordances ses å eksistere videre innvendig for individet, og blir en del av individets opplevelse av verden uavhengig av om affordance kan aktivt aktualiseres ut i verden.

Spørsmålet blir om barnet er likeglad med et begrensende miljø fordi reguleringer gjør at barnet ikke lenger ser rikdommen av potensielle affordances, eller om barnet ser aktualisert affordance i miljøet uavhengig av reguleringer og lengter etter å benytte seg av disse? Esteksten blottlegger noe ved min egen pedagogiske forforståelse av barn og materialet vann. Men vil en teoretisk tanke i et miljø kunne forme noe ved barnets egen forståelse av vannets affordances. Eller vil barnet uavhengig av miljøets regulering, fortsatt se en rikdom av aktualisert affordance i vannets uendelige potensielle affordances, enten disse er aktive eller passive, og altså befinne seg i et tredje perspektiv på barnehagens miljø.

5.1.2 Sammenfattende om affordance

I forhold til individets opplevelsesverden inn mot miljøets affordance, har jeg løftet frem menneskene eller miljøet som et dilemma i pedagogisk praksis. Utforming og utvikling av det fysiske miljøet er en del av barnehagens hverdag, og ulike faktorer kan fremmes som viktige i dette arbeidet. Jeg viser til at det må tas stilling til om miljøet skal utformes etter gitte kriterier for det fysiske, eller om miljøet først og fremst skal preges av de som bruker rommet. Det ene trenger ikke å utelukke det andre, men begge kriterier vil være i bevegelse, det fysiske i forhold til tidsaktuelle trender for fysisk miljø, og det menneskelige i forhold til særtrekk ved individuelle aktører som er tilstedeværende i barnehagen.

Gibsons (2015) potensielle affordances i miljøet er altså uendelige, men siden barnehagen er et menneskeskapt miljø, vil skaperne av miljøet bidra til å forme miljøets muligheter og begrensninger. Jeg undrer meg over om barnet er likegrad med et begrensende miljø, fordi reguleringer gjør at barnet ikke ser en rikdom av affordances. Eller om barnet ser individuelle passive aktualiserte affordances i miljøet uavhengig av reguleringer, og lengter etter å benytte seg av disse. Her kan man også se tilbake til hvilke faktorer som fremmes i barnehagens miljø, der det kan være fokus på gitte fysiske kriterier, eller på å forme miljøet etter individene som tar rommet i bruk.

Jeg spør om affordance kan ses som et tredje perspektiv på barnehagens miljø, der barns opplevelse av miljøets affordances i barnehagen vil være unikt for barnets opplevelsesverden, uavhengig av overhengende tanker om barnehagens rom og miljø.

5.2 Det - Det fysiske

Jeg tar i bruk *Det fysiske* som benevnelse på det som tradisjonelt blir beskrevet som barnehagens fysiske miljø (jf. 4.2.3). Litteratur og forskning som henviser til Det fysiske i barnehagen, omhandler både arkitektoniske løsninger for barnehagen, materiell og leketøy, samt rommets materialitet (jf. 2.5.2). I det følgende har jeg ikke hatt søkelys på den konkrete utformingen eller innholdet av Det fysiske, men har sett på affordance i møtet mellom miljøets aktører, der Det fysiske er en av aktørene.

Estekst 8

Jeg er der, mellom Det og Deg

Du møter Det

Det møter Deg

Jeg er det møtet med Det gir til Deg

*Det som er og det som ikke er i Det
Gir eller ikke gir
Men jeg er der, mellom Deg og Det*

Her kan fordypningsområde; *Hvilken betydning kan miljøets affordances ha for aktøren barnet og dets individuelle opplevelsesverden?* Ses som aktuelt. Barnets aktive aktualiserte affordances i miljøet, vil ha mulig innvirkning på miljøets affordance i Det fysiske, ettersom miljøets affordance vil kunne endre seg i det gjensidige møtet mellom to aktører. Videre vil endret affordance i Det fysiske, kunne skape andre mulig potensielle affordances for Barnet i møte med Det fysiske. Dette gjenspeiles i estekstens *Jeg er det møtet med Det gir til deg*, der aktørene i møtet innehar affordances som kan innvirke eller gi noe til den andre aktørs oppfattelse av affordance i miljøet. *Det som er og det som ikke er i Det*, viser til muligheter og begrensninger i miljøet, der disse *gir eller ikke gir* affordance til møtende aktør.

Mange butikker har grønne kasser til oppbevaring av frukt og grønnsaker, disse kassene er det spennende å ta med seg inn i barnehagen. Her vil kassen inneha uendelige potensielle affordances i miljøet, og barnet i møte med kassen kan synliggjøre barnets individuelle passive og aktive affordance inn mot kassens affordance. Barnet i møte med kassen vil kunne endre noe ved hva kassen tilbyr, ved at barnet endrer sin posisjonering i forhold til kassen, eller endrer på kassens posisjonering i miljøet.

Barnet og kassen vil tilby hverandre ulike potensielle affordances avhengig av om barnet sitter eller står, og om kassen er brettet opp eller ligger flatt på gulvet. Dette kan ses i estekstens *Du møter Det. Det møter Deg*. Aktualisert affordance vil slik avhenge av barnets individuelle affordances til kassen, og kassens affordances i forhold til barnet. *Jeg er det møtet med Det gir til Deg*, kan ses som barnets aktualiserte aktive og passive affordances. Videre står det *Det som er og det som ikke er i det. Gir eller ikke gir*, som viser til kassens materialitet som størrelse, hvilket materiale den er laget av etc. Kassen er hard, så den er kanskje ikke så god å ligge på, men den kan være bra å stå på. Kassen er ganske stor i forhold til barnet, så barnet kan ikke møte kassen med pinnsettgrep, men må kanskje bruke begge hender for å løfte eller flytte på kassen.

Esteksten starter og avsluttes med en setning om at affordances er der, i møtet mellom individ og miljø. Dette kan ses som en tydeliggjøring omkring affordances som alltid

tilstedeværende, og understreke viktigheten av synliggjøring av potensielle og aktualiserte affordances som noe essensielt og avgjørende for øyeblikket der og da.



Private bilder fra egen praksis

5.2.1 Det fysiske som aktør i møte med affordance

Affordance omhandler her individets oppfattelse av affordances i et miljø der og da (Gibson, 2015, s. 119), men inn mot å se affordance i barnehagens miljø, kan det også være hensiktsmessig å se etter det som ikke er tilgjengelig i miljøet. *Det som er og det som ikke er i Det. Gir eller ikke gir*, kan ses som at miljøets affordance vil avhenge av hva som er og hva som ikke er til stede eller tilgjengelig for barnet i Det fysiske. Barnets interaksjon med miljøet er her og nå, og det som er eller ikke er til stede i miljøet, vil kunne gi muligheter eller begrensninger i forhold til barnets oppfattelse av miljøets affordances.

«There is only one world, however diverse, and all animals live in it, although we human animals have altered it to suit ourselves» (Gibson, 2015, s. 122). I barnehagen kan man si at miljøet er et strukturert miljø for barn i barnehagealder. Her kan man undre seg over hvordan det strukturerte miljøets affordances, kan ses i forhold til hvilke muligheter og begrensninger som tilbys barnet. Da kan man se tilbake på miljøets «høna eller egget dilemma», hva kommer først, individ eller miljø. Struktureres og tilpasses Det fysiske i forhold til individene som tar miljøet i bruk, eller inn mot bestemte fysiske kriterier i Det fysiske. Eller ser man bort fra det hele, og heller mot et tredje perspektiv der det som er i barnehagens miljø oppfattes og lever videre i barnets egen opplevelsesverden.

5.2.2 Arkitektur og omgivelser

Høyland og Hansen (2012, s. 43) har sett nærmere på de fysiske omgivelsenes betydning for barnehagekvalitet, og vektlegger blant annet kunnskap og innsikt om barns bruk og opplevelse av konkrete løsninger i barnehagebygget. Dette kan ses inn mot barns affordance i miljø, der det blir viktig å minne om affordances som noe individuelt. Samtidig inneholder det konstruerte miljøet noe felles når man ser på barnehagen som nisje (jf.2.5.4.1).

5.2.2.1 Affordance i barnehagen som nisje

Ved å ta begrepet nisje inn i barnehagen, kan man se på hvilke felles affordances barn potensielt kan møte i barnehagens nisje. Det vil si hvilke miljømessige affordances som kan ses som felles for alle barnehager, og som således vil innvirke på miljøets affordance.

An affordance is often valid for all the animals of a species, as when it is part of a niche. I have described the invariants that enable a child to perceive the same solid shape at different points of observation and that likewise enable two or more children to perceive the same shape at different points of observation. These are the invariants that enable two children to perceive the common affordance of the solid shape despite the different perspectives, the affordance of a toy, for example (Gibson J. J., 2015, s. 133).

De aller fleste barn i Norge går i barnehagen, og ifølge SST har 92,8 av alle barn i alderen 1-5 år plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2021). Videre forholder barnehagen seg til en rekke lover og regler, både i forhold til utbygging, barnehagebygg og drift, der disse kan ses som felles for barnehagen som nisje (jf. 2.5.2.1). Når det gjelder å se konkret på Det fysiske og affordance, tenker jeg at dette kan relateres til rammeplanens formål og barnehagens pedagogiske virksomhet. Der nisjens felles affordance for eksempel vil omfatte barnehagens inkorporering av rammeplanens fagområder i miljøet. Alle barn i norske barnehager vil eksempelvis møte affordances i forhold til natur, og få erfaring og opplevelse om natur, naturmateriell, og naturens mangfold og naturfenomener i henhold til fagområde *Natur, miljø og teknologi* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 52-53).

Høyland og Hansen (2012, s. 43) skriver at det perfekte barnehagebygget trolig ikke finns, og at synet på barn og hva barnehagen er, skal være i endring. Her tenker jeg at hefte med kriterieområder for barnehagens inne –og utemiljø, kan ses som synet på hva barnehagen bør være i dag (jf. 2.4.1.1). Her vektlegges arkitektoniske prinsipper som blant annet skal fremme variasjon, helhet, estetikk, natur, og et miljø som er brukbart og lesbart for brukerne (Barnehagemiljø, 2020, s. 4). «Med brukbarhet menes i hvilken grad bygget og utearealet har kvaliteter som støtter formålet med en barnehage» (Barnehagemiljø, 2020, s. 5), der formålet kan ses videre mot rammeplanen som førende for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanen vil kunne gi en del likhetstrekk mellom barnehagene, noe som kan ses inn i barnehagen som nisje. Men ulike tolkninger og

menneskelige aktører i barnehagene vil likevel kunne gi et utall variasjoner potensielle og aktualiserte affordances i barnehagehverdagen. Eksempelvis vil noen barnehager vektlegge barns møte med naturen sterkere enn andre, og gå på flere turer i variert natur, inkorporere naturmaterieell som udefinert materiale i leken, ha formingsaktiviteter med naturmaterieell, etc., der barna vil inngå i flere møter med natur og slik erfare flere affordances innen dette.

5.2.2.2 Ulikheter ved det fysiske i barnehagen som nisje

Til tross for at barnehagen forholder seg til et felles rammeverk, vil ulike arkitektoniske løsninger og omgivelser, og måten disse tas i bruk, innvirke på Det fysiske i miljøet (jf. 2.5.2.1). Her kan estekst 8, *Det som er og det som ikke er i Det. Gir eller ikke gir*, vise til at miljøets affordance skaper muligheter eller begrensninger etter hva som er eller ikke er til stede i miljøet. Kvaliteter som ulike bygg og barnehagepersonalets kompetanse, skaper ulike forutsetninger for barnehagens miljø og praksis (Bråten et al., 2015; Gulpinar et al., 2019). Disse faktorene vil opptre som medskapere for barnehagens konstruerte miljø, og vil bidra til å fremme eller hemme miljøets potensielle affordances. Faktorer som er formende for miljøet, vil slik virke inn for barnas individuelle opplevelse av aktualisert affordance i miljøet.

Et felles rammeverk vil sikre at barn møter noe felles ved miljøets affordance i barnehagens nisje, mens ulike barnehagebygg og ulik praksis vil gi ulike miljøer med ulike muligheter og begrensninger (Becher & Evenstad, 2012; Evenstad & Becher, 2015), og dermed også differensierte affordances i barnehagene. *Men jeg er der, mellom Det og Deg*, kan si noe om at miljøet alltid vil tilby barnet aktualisert affordance, blant annet i forhold til hva som er tilgjengelig i miljøet og barnets bevegelses og endrings muligheter i Det fysiske. I et affordanceperspektiv på rom (Det tredje perspektivet), vil gjensidighet i komplementaritet mellom barn og miljø og dets affordances alltid være tilstedeværende her og nå. Uavhengig av hvordan miljø og omgivelser er formgitt, vil barn og miljø møtes i affordances.

5.2.3 Lekematerieell

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet med et ansvar nedfestet i rammeplanen og barnehageloven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Nordin-Hultmann (2004, s. 92) skriver at all pedagogisk virksomhet har reguleringer i forhold til materieell, tid og rom, og at disse kan føre til identitetsskapende begrensninger. Disse føringene vil kunne virke regulerende både i forhold til det fysiske miljøets affordance, og i forhold til barnets mulighet til å aktualisere potensielle affordances i miljøet.

*Jeg var der mellom Deg og verden
Og jeg var der mellom Den andre og verden*

*Den andre fant frem noe dere kunne gjøre sammen
Den andre så på Det gjennom Meg
Og så maling til å male på hvite ark med malerpensel
Du skulle få male sammen med Den andre
Og henge opp et fint maleri
Med sitt blikk gjennom Meg
Gledet Den andre seg til å lage noe pent samme med Deg*

*Men Du så ikke det Den andre så
Gjennom Meg så Du Det som malerpenselens musikk mot bordplaten
Malingens rennende farger som fargelek med fingrene
Som spennende smaker og følelser mot huden
I papiret så Du noe tynt som kunne formes
Som kunne knitret og rasle så fint mellom fingrene
Og deles opp i små små biter som faller dalende ned mot gulvet*

*Men Den andre hang opp et fint maleri
Du så gjennom Meg på maleriet
Og synes også at
Det var fint*

5.2.3.1 Reguleringer av miljøets affordances

Estekst 9, illustrerer en situasjonsbeskrivelse av en formingsaktivitet, der Den andre er opptatt av aktivitet og sluttresultat, mens Du er i en kreativ prosess med sanseløk og materialutforsking. Dette kan illustrere mange av barnehagens hverdags situasjoner, der barnet er til stede i situasjonen der og da og erfarer miljø og materiell, mens den ansatte ofte har blikket mer rettet mot barnehagen som pedagogisk virksomhet. Barnets handlinger og møte med materiell kan av barnehagepersonalet bli oversatt til lek, læring og utvikling, som er pedagogiske begreper som står sterkt i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Slike pedagogiske vurderinger av barnehagehverdagen vil være styrende for store deler av barnehagens praksis.

Det er blant annet dette Nordin-Hultman (2004, s. 110) sikter til når hun hevder at barn ofte har lite rom for kontroll over egen tid, rom og aktiviteter, og kan ha små muligheter for innflytelse over egen barnehagehverdag (jf. 2.5.1). Man kan si at barnet vil gå i møte med miljøets potensielle affordance der og da, mens føringer i barnehagehverdagen vil virke regulerende for miljøets affordance og barns mulighet for aktiv aktualisering av affordance.

5.2.3.2 Materiell og Affordance

Materialenes affordance kan ses som hva materialet innbyr til, hvordan kan det tas i bruk og lekes med. I barnehagen ses ofte udefinert materiell som kreativt materiell med varierte muligheter, mens definert materiell ses å inneha en mer definert formbruk (jf. 2.5.2.2). I kataloger som henvender seg til barnehagen som kjøper, er ofte lekemateriell sortert i kategorier som skal fremme ulike former for lek og læring. Dermed kan det oppstå en forståelse av at man kan kjøpe seg til barns læring ved å investere i materiell som eksempelvis fremmer matematikk, musikk eller kreativitet. Men sett som affordance, vil alt materiell kunne inneha uendelige affordances, og individets opplevelsesverden i møte med materialet vil ikke la seg begrense av forhåndsbestemte kategoriseringer. Med ytre føringer i tid og rom vil kunne regulere eller begrense møtet mellom individ og materiell.

Öhman (2012, s. 15-20) har skrevet boken *Det viktigste er å få leke*, og retter blikket mot leken som noe som eies av barna. Rammeplanen benytter begrepet *stimulerende miljø*, men da i sammenheng med at barnehagen skal fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Her kan man bemerke seg Öhman bruk (2012, s. 15) «å forme et stimulerende lekemiljø sammen med barna» (Min utheving i kursiv), noe som kan reflektere tilbake til affordancebegrepet, der barnehagens aktører møtes i noe felles i miljøets affordance. Leken kan da ses som en betegnelse på de affordances som oppstår i møtet mellom aktører. Rammeplanens ord om et stimulerende miljø, omhandler derimot at barnehagen skal fremme læring, og da kan man dra parallell tilbake til kataloger for lekemateriell rettet mot barnehagen. Disse fremmer synet på at et bestemt materiell vil fremme noe bestemt for lek og læring, mens man inn mot et affordanceperspektiv kan undre seg over om dette virkelig kan være tilfelle. Som affordance, vil møtet mellom materialet og barnet være et unikt møte der Det fysiske tilbyr barnet affordance, Barnet har sin affordance, og sammen blir disse affordances til noe nytt i møtet. Det vil si at *det ikke er materialet som er styrende i møtet, men at møtet innbefatter affordances til alle aktører involvert i møtet*. Dersom man på forhånd ikke kan styre barns møte med materiell inn mot noe retningsgivende, vil det stille andre krav til hva et stimulerende miljø kan være til materiell tilgjengelige i miljøet.

I estekst 9 har Den andre lagt til rette for en kreativ maleaktivitet, mens Du har et møte med aktiviteten som blant annet viser matematisk utforskning i å se ting falle ned fra bordet, og musisk utfoldelse i lyd og rytme i rasling med arket og dunking med malerpenselen. Ifølge rammeplanen har personalet i barnehagen ansvar for innholdet i barnehagens hverdagsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017), og det vil være personalet som legger til grunn den pedagogisk tanke omkring barnehagens miljø og aktiviteter.

Ifølge teorien om affordance, vil barnets erfaringsverden være førende for barnets forståelse (Gibson J. J., 2015). I barnets møte med miljøet kan miljøets potensielle affordances gi muligheter eller begrensninger i Det fysiske omkring tilgjengelig leketøy og materiell, der en vekting av definert materiell vil kunne gi begrensninger i aktualiserte affordances, altså begrense barns muligheter i miljøet (Brendeland, 2018; Evenstad & Brennhovd, 2020; Thorbergsen, 2012). Dersom man ser barnehagen som en nisje inn mot rammeplanens føringer til driften, kan man stille spørsmål ved om det er mulig å tilrettelegge et miljø rettet inn mot en bestemt form for læring for alle barn slik selgere av læringsmateriell antyder. Eller om barns lek og læring alltid vil skje på individuelt plan i møte med miljøets affordances, og at også definert materiell vil inneha uendelige potensielle affordances.

Tilbake til Nordin-Hultmans (2004, s. 88) omtale om reguleringer i barnehagen, nevner hun at barnehagens materialtilbud kan virke begrensende ved at materiell er utilgjengelig, lite variasjon, og lite rom for å se nyskaping og nye sammenhenger. Inn mot Det fysiske vil slike reguleringer kunne være førende for miljøets affordances, enten det er snakk om definerte eller udefinerte materialer. I estekst 9 kan Det fysiske ses å gi individet begrensninger og muligheter gjennom potensielle affordances i miljøet, *Men du så ikke det den andre så*, kan så tolkes som ulikheten i individenes aktive og passive aktualiserte affordances.

5.2.4 Materialitet

Rom og materiell kan ses som materialitet i hva de innbyr til og er i møte med individet (jf. 2.5.2.3). Sett inn mot Gibsons (2015) affordance, vil det materielle inngå i miljøets potensielle affordances. Tanken at rom og materiell ikke innehar en iboende mening eller betydning, men at dette skapes i møte med individet, kan forenes med Gibsons tanke om at individet vil oppfatte individuelle aktualiserte affordances i møte med miljøet. Dette kan ses i estekst 9 ved at Den ansatte og Barnet oppfatter ulike kvaliteter i materialenes materialitet, altså at hva materialet tilbyr blir til i møte med individet.

Ved å se forandringer i miljøet som en kollaborasjon mellom barn, ansatte og miljø, fremheves viktigheten av materialer og miljøets materialitet. Her kan man se tanken om aktørens affordances som mer tilstedeværende, der både Det fysiske, Barn, Andre barn og Den andre anses å ha verdi med seg inn i møtet i form av sine affordances inn i miljøets eksistensielle væren der og da. Dette kan ses som materialitet i at det er aktørene som i sitt møte skaper bevegelser i miljøets affordances.

5.2.5 Sammenfattende om Det - Det fysiske

I denne delen har jeg tatt for meg det fysiske som aktør i barnehagen og barnehagen som et konstruert miljø. I forhold til arkitektur og omgivelser som affordance, ser jeg på barnehagen som nisje omkring barnehagens inkorporering av rammeplanens fagområder i miljøets arkitektur og innredning. Her påpeker jeg at komplementaritet mellom barn og miljø alltid er tilstedeværende her og nå, og undrer meg over om man kan se affordance som et eget perspektiv på barnehagens miljø, der barns opplevelse av miljøets affordances i barnehagen vil være unikt for barnets opplevelsesverden, uavhengig av overhengende tanke og praksis omkring barnehagens rom og miljø.

I forhold til materiell og materialitet ser jeg på at barn alltid vil gå i møte med miljøets potensielle affordances der og da, mens føringer i barnehagehverdagen vil virke regulerende for barns mulighet til aktualisering av affordances. I og med at barnehagen er et konstruert miljø, vil føringer i miljøets tid, rom og materiell virke regulerende for barns møte med miljøets affordances. Men i møtet mellom individ og miljø her og nå, vil møtet innbefatte affordance både fra individet og i miljøet, og slik vil ikke materialet ses som styrende i møtet, men at møtet innbefatter affordances til alle aktører involvert i møtet.

Dette kan ses inn mot forskningsspørsmålet; *Hvilken betydning kan miljøets affordances ha for aktøren barnet og dets individuelle opplevelsesverden.* Der Føringer inn mot barnehagens miljø vil kunne begrense eller gi muligheter for miljøets potensielle affordances, og dermed for barnets aktualisering av affordance for sin opplevelsesverden. I og med at barnehagen er et konstruert miljø, vil føringer i miljøets tid, rom og materiell virke regulerende for barns møte med miljøets affordances for både definerte og udefinerte materialer.

Når Gibson (2015, s. 133) tar i bruk ordet nisje som en affordance, ser jeg dette videre inn i barnehagen ses som barnehagefaglige konkretiseringer av hva barnehagens fysiske miljø bør være, der dette vil innbefatte bestanddeler som kan kjennetegne barnehagen som nisje.

Slike affordances peker ikke inn mot bestemte ting eller materiell, men kan ses som affordance i miljøets materialitet. Ved å se forandringer i miljøet som en kollaborasjon mellom barn, ansatte og miljø, fremheves viktigheten av materialer og miljøets materialitet.

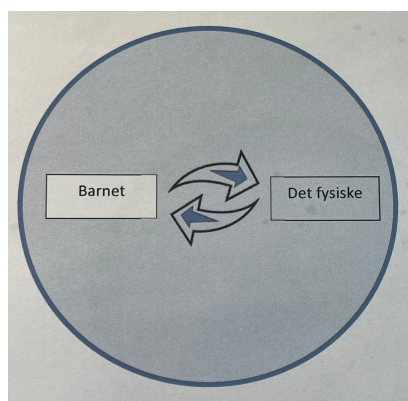
5.3 Du/Deg – Barnet

Estekst 10

*Du var på vandring i barnehagen
Jeg var der mellom Deg og Det
Du fant et Det, og gikk rundt og rundt og rundt
Du klatret opp på et annet Det, og hoppet ned
Du fant et Det til å se på, bygge med, leke med
Du møter Det
Og ser etter Meg i Det
Ditt møte med Det endrer Meg
Jeg blir til på nytt
Og på nytt*

Rammeplanen nevner barns opplevelsesverden, og at barn både påvirker og påvirkes av sine omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8), noe som kan ses som miljøets affordance. Både i form av at individer oppfatter miljøets potensielle affordances på ulike måter, og i forhold til at miljøets potensielle affordances kan være i endring i møte med individet. I estekst 10 er Barnet aktiv i møte med Det fysiske i barnehagen, noe som resulterer i at affordance er i stadig endring, *Jeg blir til på nytt. Og på nytt*. Dette blir en synliggjøring av gjensidigheten mellom barn og miljø, der affordance er i endring og aktive aktualiserte affordances endrer noe ved affordances både for individ og miljø i møtet.

5.3.1 Barnet som aktør i møte med affordance



Modell 1.
Miljøets affordances i møte med Barnet og Det fysiske i barnehagen

Denne modellen er en enkel fremstilling av affordance i møte mellom Barnet og Det fysiske i barnehagen. Jeg velger likevel å ta denne med som starten på en mer kompleks modell.

I denne første modellen, kan man se illustrasjoner av miljøets affordance i møte med aktørene Barnet og Det fysiske. Barnet er markert med hvitt for å belyse dette som en individuell aktør, mens resterende aktører vil bestå av flere delelementer. Det lyseblå som omgir dem i den store sirkelen illustrerer uendelige potensielle affordances i miljøet mellom barnet og det fysiske, mens pilene illustrerer aktualiserte affordances. Inspirert av Kyttäs (2004, s. 181) inndeling av affordance, lar jeg det lyseblå i pilen viser til passive aktualiserte affordance, mens det mørkeblå viser til aktive aktualiserte affordance. Videre lar jeg pilene gå begge veier mellom aktørene, som viser til at barn og miljø har en gjensidig innvirkning på hverandres affordances. I tillegg har pilene en svak sirkulær bevegelse, noe som skal illustrere at bevegelse fra en aktør til en annen, også vil ha en bevegende virkning tilbake til første aktør. Altså at endringer i en aktørs affordances, vil kunne ha en sirkulær virkning som også endrer noe ved den andre aktørens affordance.

5.3.1.1 Barns individuelle affordance

Dersom barnet i estekst 10 går i møte med grønne kasser i leken, vil kassenes affordance være i endring for barnet ettersom barnet iakttar og interagerer med dem. Dette synliggjøres også i esteksten der *Ditt møte med Det endrer Meg. Jeg blir til på nytt. Igjen og igjen.*

Den grønne kassens potensielle affordance er uendelig, og det enkelte barn i møte med kasser vil inneha unike affordances. I møte med hverandre, vil begge aktører inngå i en sirkulær bevegelse inn mot den møtende aktør, der deres affordances vil være i endring. Hvert barns møte med kassen vil altså være unikt for barnet og kassen der og da, og dette unike møtet av affordances vil vanskelig kunne oppfattes av andre.



Private bilder fra egen praksis

I Rammeplanen står det at «I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre (Utdanningsdirektoratet, 2017,

s. 22). Dette kan tolkes i retning av affordance i form av at barnehagen ikke skal begrense, men gi rom for, barns oppfattelse av potensielle affordances og aktualisering av affordance i miljøet. Men rammeplanens fokus er ikke rettet mot det individuelle, og sitatet ovenfor hentyder til at barns møte med miljøet skal fremme et generelt grunnlag for barns lek, læring og utvikling. Heftet med kriterieområder nevner heller ikke det individuelle, men henviser til «barn» og «barnehagen» i beskrivelser inn mot barnehagens miljø (Barnehagemiljø, 2020).

Disse kan ses i motsetning til perspektivet fra Gibsons affordance (2015), der individets oppfattelse av verden er individuell, og i prinsippet ikke kan erfares av andre enn individet selv. Videre henviser Gibson (2015, s. 120-121) til at *affordance peker begge veier, både mot miljø og individ, der affordances som individuell oppfattelse av verden vanskelig kan måles eller synliggjøres*. Dette står i motsetning til rammeplanens syn på tilrettelegging av et stimulerende miljø, når miljøets affordances ikke kan ses eller måles. Samt i heftets kriterieområder, der disse nettopp bygger på forskningsresultater basert på målinger i av barn og barnehagens miljø.

5.3.2 Barnets individualitet

Jeg viser til hvordan litteratur og forskning har fokus på barns individualitet gjennom kategoriseringer av kjønn, alder, utviklingstrekk, og til Nordin-Hultmann (2004), som skriver at vårt syn på barnet kan påvirke vår tanke om barnets relasjon til omverden (jf. 2.5.1). Her kan vårt individperspektiv på barnet ses som formende for vår forståelse av barnet i relasjon til miljøet. Aktøren Barnet vil inneha differensierte affordances, blant annet i forhold til individuelle trekk som alder og kjønn, men også i forhold til tidligere erfaringer, der disse vil kunne være definerende for hvilke affordances barnet har med seg i møte med miljøet.

Gibson (2015, s. 120) skriver ikke konkret om differensiering etter alder, kjønn etc., men påpeker eksempelvis at affordance er relativt til individets størrelse. Noe som er knehøyt kan ha en affordance for å bli sittet på, men dette vil være relativt for individet i at knehøyde for et barn og en voksen er ulik. Her aktualiseres fordypningsområde; *Hvilken betydning kan miljøets affordances ha for aktøren barnet og dets individuelle opplevelsesverden?* Når jeg ser *miljøets muligheter som formende og begrensende for individets væren i miljøet, kan miljøets affordance ses som noe formende for barnet i barnehagens miljø*. I min presentasjon av Barnet som aktør, fokuserer jeg ikke på mulige individuelle trekk som barnet kan bære med seg i sin affordance til omverdenen, men henviser til Barnet som en aktør med et sett

individuelle affordances i møte med miljøet. Hvordan barnets individuelle affordances kan tre frem, avhenger av hva barnet møter og ikke møter i barnehagemiljøet det blir en del av.

5.3.3 Sammenfattende om Du/Deg – Barnet

Her presenteres den første modellen (jf. 5.3.1), som omhandler miljøets affordances i møte mellom barnet og Det fysiske i barnehagen. Modellen viser til affordance som bevegelser i endring i barnehagens miljø, ettersom det aktive ved Barnet og Det fysiske endrer forutsetninger for affordances gjennom det gjensidige møtet.

Jeg antyder at rammeplanens søkelys på hva barn skal lære og utvikle seg til samt heftet med kriterieområder sitt fokus på barna i flertall, kan ses som en motsetning til Gibsons affordance perspektiv med en individuell oppfattelse av verden. Når jeg så ser miljøets muligheter som formende og begrensende for individets væren i miljøet, kan miljøets affordance ses som noe formende for barnet i barnehagens miljø.

Nordin-Hultman (2004) skriver om hvordan man ved å se bort fra utviklingstenkingens fokusering på fremtidens betydning og individualiserende forestillingen, kan få muligheten til å se miljøets betydning for barns identitetsskaping her og nå. Dette trekker jeg med meg videre i at jeg i aktøren Barnet ikke fokuserer på individualiserende trekk som kjønn og alder, men ser Barnet som aktør med et sett av individuelle affordances i møte med miljøet.

5.4 Du og Du/Den andre Du – Andre barn

Estekst 11

Du er i barnehagen

Jeg blir til

Det var flere Du i barnehagen

Du ser på Den andre Du

Jeg blir til på nytt

Du møter Du og Du i Det

Møtet endrer Meg

Jeg blir til på nytt

Snart er flere av Den andre Du vei inn i Det

Du og Du og Du og Du og Du er sammen i Det

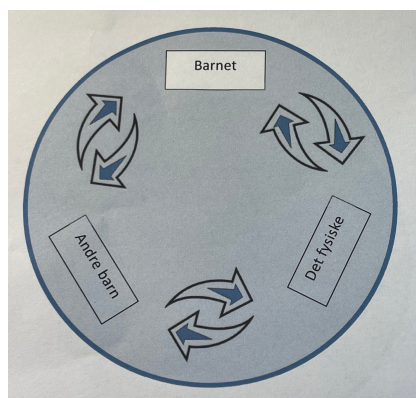
Jeg blir til på nytt

Igjen og igjen

Andre barn som aktør i miljøet, vil som affordance fremstå som en helhet, mens aktøren Andre barn i barnehagen vil bestå av mange barn. Dette har jeg synliggjort gjennom estekstens bruk av «Du og Du» og «Den andre Du», der aktørene Barnet og Andre barn møtes. Esteksten viser aktørene både som separate, samtidig som de kan ses som like ved at individet betegnes som et *du* både for Barnet og for Andre Barn. Dette kan ses som å favne både det individuelle og det helhetlige ved Den andre som aktør, noe som var viktig inn i det estetiske for å tilføre dette aspektet ved aktøren i møtet med Barnet. I barnehagen vil aktøren Andre barn bestå av mange barn med egne affordances, og for mange barn er kanskje barnehagen den arenaen der Barnet har størst mulighet til å gå i møte med Andre barn. Dette gjør Andre barn til en særs viktig aktør i barnehagemiljøet.

Men i tolkninger av affordance, bør Andre barn ses som en helhet på samme måte som ulike deler av Det fysiske ses som en helhet. Der andre aktørers møte med Andre barn ikke blir møte med individuelle barn, men med aktøren Andre barn i barnehagens miljø.

5.4 1 Andre barn som aktør i møte med affordance



Modell 2.
Miljøets affordances i møte med Barnet, Det fysiske og Andre barn i barnehagen

Modell 2 er en videreføring av modell 1, der aktøren «Andre Barn» nå er lagt til i modellen. Den nye aktøren gjør at det straks blir flere aktualiserte aktive og passive affordances i modellen, der det sirkulære ved affordance vil skape flere variabler for bevegelse mellom aktørene. Her blir fokusområde; *Hvordan kan barnehagens aktører endre og innvirke på miljøets affordance?* Aktuelt, i at hver av aktørene vil ha innvirkning på hverandre, der en endring i en aktørs affordance, videre vil kunne innvirke på neste aktørs affordance.

Dersom to barn går i individuelle møter med grønne kasser i leken, vil kassens affordance være i endring for det enkelte barn. Dersom barna observerer hverandres lek med grønne

kasser eller leker sammen om kassene, vil deres individuelle affordance kunne vise seg i leken, og slik skape en bevegelse der et barns affordance innvirker på det andre barns oppfattelse av kassens affordance. Dersom et barn aktualiserer kassens affordance ved å sette seg i kassen, kan det andre barnets observasjon av det første barnets handling gjøre at det andre barnet også ser kassens passive eller aktive affordance for sitting.

I forhold til modellen, vil det første barnets aktive aktualiserte affordance for å sitte i kassen, skape en bevegelse mot kassen som endrer kassens affordance. Idet barnet sitter i kassen, vil barnet få et nytt perspektiv og nærhet med kassen, som vil kunne endre barnets oppfattelse av kassens affordances. For kassen som aktør, vil eksempelvis barnets endringer av kassens posisjonering (stående, liggende) kunne skape bevegelse for kassens affordance i miljøet. En stående kasse vil kunne tilby andre affordances enn en liggende kasse, og en endring av posisjonering vil dermed endre noe ved kassens affordances. Det andre barnet ser gjennom observasjon en ny passiv aktualisert affordance ved kassen, og kan velge å aktivt aktualisere affordance ved å sette seg i en kasse, eller ikke handle og la affordance for sitting forbli passivt aktualisert. Men, selv om det andre barnet observerer det første barnet, vil de likevel ha individuelle oppfattelser av kassens affordance og sitting. Hvilke affordances et barn oppfatter, er bare barnets, og kan ikke la seg observere eller kopiere.



Private bilder fra egen praksis

Når jeg skriver dette, slår forklaringen av modellen meg både som unødig komplisert, og som helt nødvendig. Unødig komplisert i forhold til affordance fordi pedagogikken har da satt ord på disse bevegelsene tidligere, ord som lek, relasjon og samspill. Men jeg ser det også som nødvendig, fordi min redegjørelse omhandler affordance i barnehagen, og at dette er så vidt jeg vet, ikke har blitt synliggjort på denne måten tidligere.

Når affordance ses på som en aktiv tilstedeværelse i barnehagen, ligger fokuset nettopp der, på komplementariteten mellom individ og miljø der og da. Når så miljøet skal ses som en helhet som innbefatter både Det fysiske, Barnet og Andre barn, blir ikke pedagogikkens

vanlige begrepsbruk nok for å nyansere affordances i møtet mellom barnehagens aktører. Men pedagogikkens ord setting på disse samme bevegelsene må synligjøres, og jeg velger å se på dette i forhold til lek og samspill.

5.4.2 Affordance begrepet inn i lek og samspill

Gibson (2015, s. 127) skriver at oppfattelsen av individers gjensidige affordances er svært kompleks idet individet mottar informasjon fra andre på mange ulike måter. Man kan si at i Gibsons affordanceperspektiv der andre individer ses som del av miljøet, blir det viktige ikke andres handlinger eller intensjoner, men hvilke affordances øyeblikket tilbyr individet. Dette er aktuelt når begrepet skal tas inn i forhold til lek og samspill (jf. 2.5.3.1), der andre aktører ses som affordance i miljøet.

5.4.2.1 Dualiteten ved miljøets affordances

Gjennom litteraturgrunnlaget viser jeg til flere noe motsigende resultater i studier av barnehagens miljø (jf.2.4.3.1, avsnitt 5 og 7). Disse eksemplene om løse materialer og lekesoner, viser en dualitet der det ikke er et enkelt svar på tilretteleggingen av barnehagens miljø, men mange. Altså at det ikke er gitt hvordan barnehagens miljø bør utformes.

I mitt affordanceperspektiv (jf. 2.3), vil lek og samspill utgjøres av møter mellom miljøets aktører, der hver aktør har med seg sin aktualiserte affordance inn i møtet. *Her vil miljøets affordances ses som uendelige, mens aktørenes aktualisering av miljøets affordances vil være individuelle i møtet mellom aktører her og nå.* Da vil det kunne være et utall mulige utfall av aktørenes møte/møter i miljøet, og altså utallige måter aktørenes lek og samspill kan få følger for miljøets affordances og dets bevegelse. Når dette ses sammen med overliggende dualitet, kan affordance som bevegelse i barnehagens miljø virke svært uforutsigbar og uoversiktlig. I tillegg til at det altså ikke er ét enkelt svar på hvordan barnehagens miljø bør tilrettelegges, vil hver enkelt relasjon/bevegelse mellom aktører kunne skape uforutsigbar endring i miljøets bevegelser.

5.4.2.2 Det forutsigbare og det uforutsigbare

I rammeplan for barnehagen står det at «Barnehagen skal gi rom for barns ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i felleskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). I min forståelse av affordance (jf.2.3), kan dette tolkes som at barnehagen skal gi rom for hvert barns individuelle affordance, også i møte med felleskapets affordances, som i modell 2 kan ses som affordance i møte med Den andre.

Sandseter, Storli og Sando (2020, s. 12-13) peker på at forståelse for å skape et utendørs lekemiljø der fagpersoner kan forutsi hvordan barn leker og tar miljøet i bruk, skulle kunne ses som basiskunnskap. Men skriver videre at dette ikke er tilfelle fordi individuelle barn tar i bruk miljøet på sin måte, som kan fremstå som både forutsigbart og uforutsigbart. Jeg mener at i et affordanceperspektiv, *vil det uforutsigbare ha en større tilstedeværelse enn det forutsigbare*. Tilbake til modell 2, kan man tolke at aktørens bevegelse av miljøets affordance ikke følger et spesifikt mønster, men vil skape bevegelse som potensielt kan skape videre bevegelser for aktørers affordance.

... the design of child-friendly environments should provide and support both predictability and unpredictability. As such, the findings in this study should be a wake-up call to landscape architects and pedagogues to celebrate the dynamic and unpredictable in planning and facilitating outdoor play environments (Sandseter, Storli, & Sando, 2020, s. 13).

Med blick tilbake til dualiteten ved miljøets affordances, kan man si at det skapes et dilemma mellom det forutsigbare og det uforutsigbare. Ved å eksempelvis se på lekesoner (jf. 2.5.3.1, avsnitt 6) vil det forutsigbare og tilrettelagte innemiljøet med god lesbarhet og tydelige leketemaer inndelt i soner, gi både barn og ansatte forutsigbarhet omkring hva miljøet tilbyr, men gir kanskje ikke så stor plass til det individuelle. Barnet vil nok tilpasse seg leken i lekesoner, men kan kanskje se andre aktualiserte passive affordances i miljøet enn det miljøet tillater det å aktivt aktualisere. Et mer mangfoldig, variert og uforutsigbart miljø, vil muligens gi større plass til individuelle affordances, og således gi bedre plass for individets aktualisering av passive affordances. Men det kan kanskje også gi begrensning i form av ansattes mulighet for tilrettelegging, og barnas felles oppfattelse av miljøets affordance i møte med miljøet. Men med affordance som perspektiv på barnehagemiljøet, kan man undre seg over *hvordan barns opplevelsesverden kan berikes ved å gi rom for det uforutsette*, der barns kreativitet, utforskertrang, selvstendighet, og det uforutsette ved deres individuelle affordance, fremmes som viktige kvaliteter i miljøet.

5.4.2.3 Utfordrende affordances i miljøet

Evenstad og Brennhovd (2020, s. 50) skriver at «Affordances kan bidra til bevisstgjøring av hvilke handlingsmuligheter barn finner i miljøet, og hvordan de tar det i bruk». Her vil det omhandle affordance som aktøren Barnet oppfatter som en risiko. Gibson (2015, s. 129) skriver at noen av miljøets affordances er fordelaktige og noen er skadelige.

Note that all these benefits and injuries, these safeties and dangers, these positive and negative affordances are properties of things *taken with reference to an observer* but not properties of the *experience of the observer*. They are not subjective values; they are not feelings of pleasure or pain added to neutral perceptions (Gibson J. J., 2015, s. 129).

Altså at negative affordances ikke er negative i seg selv, men i observatørens oppfattelse av disse affordances. Det vil si at selv om affordance kan oppfattes som risiko eller utfordring, er det ikke nødvendigvis en negativ affordance i miljøet, men det kan være det. Gibson (2015, s. 129) relaterer dette blant annet til andre personer i miljøet, der et annet menneske kan gi affordances for trøst eller glede, men at det menneskelige også kan gi affordance for slag eller smerte, og det ikke alltid er like lett for mottageren å oppfatte hvilke affordances som vil bli gitt. Miljøets affordance for risikolek belyses i EnCompetence i forhold til utfordrende affordances i lekemiljøet, der dette ses så inneha ulike affordances for risikolek ut fra individuelle vurderinger og affordances (jf. 2.5.3.1, avsnitt 5). Disse studiene av risikolek innbefatter Barnets møte med Det fysiske, men affordance for risiko kan også være tilfelle i møte med andre deler av miljøets affordances.

I mitt affordance perspektiv, vil også Andre barn inngå som del av miljøet, der affordances for risiko ifølge modell 2, vil kunne tre frem hvor som helst mellom de ulike aktørene, for så å kunne innvirke på alle aktører, eller ikke. Videre vil miljøets affordances for risiko, slik Gibson (2015, s. 129) skriver, oppfattes individuelt, der en spesifikk affordance ikke vil oppfattes som utfordrende eller risikofylt for alle aktører, men kanskje for enkelte. Videre kan man si at en aktørs bevegelse av det aktøren oppfatter som risikofylt, vil skape videre bevegelser inn i miljøets affordance, altså bevege de andre aktørenes affordance. Men det er likevel ikke gitt at den aktør som beveges av første aktørs affordance, oppfatter denne affordance som risikofylt eller utfordrende, det vil avhenge av denne aktørs oppfattelse av denne spesifikke affordance i miljøet.

5.4.3 Et affordanceperspektiv som styrke og svakhet

Å se miljøets affordances som en helhet der både Det fysiske, Barnet og Andre barn inngår, kan ses som både en styrke og en svakhet.

En svakhet ved at *alt* som skjer mellom barnehagens aktører kan ses som affordance, og at man da kanskje ikke får tak i det spesielle ved ulike affordances. Når alle bevegelser i miljøet

ses som affordance, forsvinner for eksempel skillet mellom det sosiale og det materielle, innelek og utelek, og nyanser i leken. Men det er en styrke i at det som undersøkes er *helheten* ved affordance som bevegelse i miljøet. Når jeg lar miljøets affordances omfatte barnehagens aktører som del av miljøet, vil jeg kunne komme nærmere en forståelse av affordance som en levendegjort entitet som beveger *alle sider* ved barnehagens hverdagsliv.

Ved å ha blikket mot affordance og se barnehagens aktører som deler som beveger miljøets affordance, vil man altså vanskelig få tak i nyanser ved de ulike aspektene som utløser bevegelser i affordances, men heller ha søkelyset mot en mer generell universell forståelse omkring affordance som bevegelser i miljøet. Med dette blikket, blir det interessante ikke *hva* som beveger miljøets affordance, men *på hvilken måte* miljøets affordances beveger seg mellom de ulike aktører.

5.4.4 Sammenfattende Du og Du/Den andre Du – Andre barn

Her presenteres den andre modellen av affordance i barnehagens miljø (jf. 5.4.1), som viser møter mellom aktørene Det fysiske, Barnet og Andre barn i barnehagen. Her ses aktøren Andre barn som en helhet, på samme måte som ulike deler av Det fysiske ses som en helhet. Det vil si at andre aktørers møte med Andre barn ikke er møte med et individuelt barn, men med aktøren Andre barn i barnehagens miljø.

Videre se jeg på at møtet mellom Andre barn og aktørene Det fysiske og Barnet kan ses som bevegelser i miljøet, der disse bevegelsene også omtales med pedagogiske begreper som lek og samspill. Jeg ser videre på disse begrepene, der leken og samspillet signaler kan ses som affordances i miljøet. Man kan si at i Gibsons affordanceperspektiv der andre individer ses som del av miljøet, blir det viktige ikke andres handlinger eller intensjoner, men hvilke affordances øyeblikket tilbyr individet. Her vil miljøets affordances ses som uendelige, mens aktørenes aktualisering av miljøets affordances vil være individuell i møtet her og nå.

Så ser jeg på dualiteten ved miljøets affordance, der det i et affordanceperspektiv ikke vil være et svar på hvordan tilrettelegging i barnehagens miljø vil innvirke for miljøets affordance, men mange. Deretter går jeg videre til å se på hvordan affordance kan ses i forhold til det forutsigbare og det uforutsigbare, der jeg påstår at i affordanceperspektivet vil det uforutsigbare ha en større tilstedeværelse enn det forutsigbare. Videre undrer jeg meg over om barns opplevelsesverden kan berikes ved å gi rom for det uforutsette. Så går

jeg videre til å se på risikolek som utfordrende affordance i miljøet, der affordance for risiko ikke ligger i miljøet, men oppfattes individuelt av aktørene i miljøet.

Til sist skriver jeg litt om hvordan det fremsatte perspektivet på miljøets affordance, både kan ses som en styrke og en svakhet. Der affordance her ikke vil romme det spesielle ved ulike affordances, men heller ha forståelse av affordance som en generell universell kraft i miljøet. Med dette blikket, blir det interessante ikke *hva* som beveger miljøets affordance, men *på hvilken måte* miljøets affordances beveger seg mellom aktører.

5.5 Den andre – Den ansatte

Estekst 12

*Den andre hadde hentet noe som skulle settes på plass, og når det var gjort
Var et nytt Det i rommet
Du så gjennom Meg på Det nye
Du ville prøve Det
Du satt opp på, veltet, satt under, var inni, og snudde på Det brune så det ble til noe nytt
Igjen og igjen
Jeg var mellom
Den andre kom, og så gjennom Meg på pappesken som skulle ryddes bort
Den andre ser ikke det Du ser gjennom Meg
Men Den andre kan se at Du ser noe mer
Du setter deg oppi Det brune, og ser opp på Den andre mens du vugger fra side til side
Den andre setter seg ned ved siden av deg, og synger en sang
Den andre så på Deg gjennom Meg, og så esken som en båt som vugget fra side til side
Sangen handlet om en båt på havet
Du har hørt sangen før, og Du har kjent bølgene vugge på bestefars båt
Du og Den andre ser på hverandre
Du flytter deg litt slik at Den andre også kan sitte i Det i den brune båten
Dere ser gjennom Meg, men dere ser ikke det samme
Jeg er mellom
Dere ser verden gjennom Meg
Og det dere ser er i endring
For hvert nye blikk
Ut mot verden*

I rammeplanen står det at «Personalet skal legge merke til, anerkjenne og følge opp barns perspektiver og handlinger» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21), videre står det at

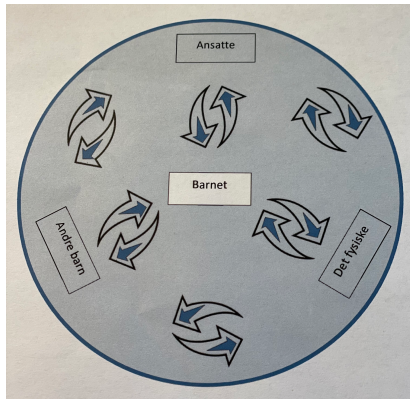
«Personalet skal være oppmerksomme på barns interesser og engasjement og legge til rette for læring i ulike situasjoner og aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Her viser rammeplanen at barnet skal ses som individ med egne perspektiver og interesser, men man kan også tolke det som at det som skjer her og nå, ikke ses som interessant i seg selv, men skal følges opp og tilrettelegges av personalet.

Estekst 12 viser til Barnets aktualiserte affordances i møte med noe nytt i Det fysiske, der Den andres møte med situasjonen gir nye affordances til både Barnet, Det fysiske og Den ansatte selv. Her møtes Barnet og Den ansatte i noe felles i Det fysiske, og det skapes bevegelser som endrer noe ved alle aktørenes affordance i møtet. Dette kan ses inn mot fordypningsområde; *Hvordan kan barnehagens aktører endre og innvirke på miljøets affordance?* Der estekst 12 viser at de tre involverte aktører, helt tydelig innvirker på hverandres affordances. *Aktørenes møter skaper bevegelser i den enkelte aktørs affordance. Ved å se miljøets aktører som del av miljøet, vil det si at den enkelte aktør kan ses som endrer av miljøets affordance.*

Vider kan man se at estekst 12 viser at barn og ansatt møtes i materialets affordance, og skaper seg egne individuelle affordances inn i sitt felles møte. Barnet undersøker materialets affordance på egen hånd, deretter gir barnets initiativ nye affordances til den ansatte, og den ansattes initiativ gir så nye affordances til barnet. Affordance omhandler den komplementariteten som oppstår mellom individ og miljø der og da, men her vil det være barnet som innehar en større forståelse av materialets affordance på bakgrunn av flere aktualiserte aktive affordances i øyeblikket. Affordance er altså individets unike møte med miljøet, men tidligere referert tekst fra rammeplanen antyder at dette møtet ikke er nok i seg selv, men må følges opp og tilrettelegges av personalet.

Dette synet kan vise til en viktig i det pedagogiske der personalets tolkning av miljøets affordances ses å inneha høyere verdi enn barnets. Dette kan peke mot fordypningsområde; *Hvilken betydning kan miljøets affordances ha for aktøren barnet og dets individuelle opplevelsesverden?* Der Den ansattes bevegelser i miljøets affordances kan ses som særs betydningsfulle i at Den andre innehar en flertydig rolle som både aktør i miljøet her og nå, og som aktør som innehar ansvar for oppfølging og tilrettelegging i barnehagen. Ansvarer kan ses inn mot flere aspekter som vil påvirke alle aktører i miljøet, og dermed kan ses som å ha en sentral innvirkning for Barnets individuelle opplevelsesverden i miljøets affordances.

5.5.1 Ansatte i barnehagen som aktør i møte med affordance



Modell 3.

Miljøets affordances i møte med Barnet, Det fysiske, Andre barn og Ansatte i barnehagen

Modell 3 er den endelige modellen der alle aktører er inkludert. Her er også Den ansatte kommet med, og modellen viser følgelig en enda større kompleksitet av aktualiserte aktive og passive affordances. Det sirkulære ved affordance vil skape enda flere variabler for bevegelse mellom aktørene, og hver av aktørene vil kunne ha både direkte og indirekte innvirkning på hverandre. Siden affordance er det som skjer her og nå i møte mellom individ og miljø, vil en aktørs aktive aktualiserte affordance inn mot miljøet mulig endre andre aktørers potensielle affordances i miljøet her og nå. Dersom en aktørs affordances virker inn på og endrer noe ved en annen aktørs affordances, vil en tredje aktørs affordance kunne påvirkes av den andre aktørs affordance. Da vil altså den første aktøren kunne ha direkte innvirkning på aktør nummer to, og indirekte innvirkning på aktør nummer tre.

For å gjøre det enda mer innviklet, kan man trekke inn at en aktørs innvirkning for andre aktørs affordance, kan nå frem til en tredje aktør og bevege dets affordance på et senere tidspunkt, altså ikke her og nå, men frem i tid i. Her vil andre aktørs affordance kunne være endret frem i tid som følge av første aktørs innvirkning, og dermed kunne innvirke på tredje aktørs affordance i et nytt møte, i en ny her og nå, som oppstår på et senere tidspunkt enn da første og andre aktør møttes. Dette kan vise til fordypningsområde; *Hvordan kan barnehagens aktører endre og innvirke på miljøets affordance?*

Hendelsen er ikke gitt på forhånd, den er der i møtet mellom barna som er i kontinuerlig endring på grunn av det de holder på med og på grunn av omgivelsene/miljøene som er i kontinuerlig endring som følge av barnas gjøremål ... Både barna og de pedagogiske rommenes miljøer og ting blir til på nytt og på nytt i gjentatte, men aldri identiske hendelser (Nordin-Hultman, 2004, s. 205).

Her skisserer Nordin-Hultmann (2004) noe av det samme som jeg skisserer ved bruk av affordance, der hver bevegelse av miljøets affordance potensielt kan skape bevegelse i de ulike aktørenes affordance, på nytt og på nytt, i gjentatte, men aldri identiske bevegelser. Hennes blikk er rettet mot barnet og omgivelsene, mens mitt blikk er rettet mot barnehagens miljø som et hele, som innbefatter flere aktører med gjensidig innvirkningskraft ovenfor miljøets affordance.

I forhold til min modell 3 for affordance kan man også se på Latour (2005, s. 84), som skriver om eksisterende modeller eller verktøy at «None of them are sufficient to describe the many entanglements of humans and non-humans». Der det samme kan sies om min modell for affordance som bevegelse mellom aktører, der modellen aldri kan ses å romme det hele av bevegelsenes kompleksitet, men kan synliggjøre eller levendegjøre affordance som entitet i barnehagens miljø. Samtidig mener jeg likevel at modellen kan gi et begynnende innblikk på affordance som bevegelse i miljøet, og dermed dets betydning for barnehagens aktører.

Modell 3 kan ses som strukturering av bevegelser mellom barnehagens aktører. Selv om den ikke kan ses som en fullverdig modell ved at den ikke rommer det hele av bevegelsenes kompleksitet, vil den likevel gi en indikasjon på bevegelse i miljøet mellom barnehagens aktører. Dette kan favne noe i fordypningsområde; *Hvordan kan affordance som bevegelse mellom aktører ses som betydningsfullt for barnehagen? Der disse bevegelsene kan indikere noe ved hva som er viktige faktorer ved aktørene og bevegelse mellom aktører, noe som kan vise til hva som berører og beveger affordances i barnehagens miljømessige landskap.*

5.5.1.1 Grønne kasser

Dersom en avdeling i barnehagen har grønne kasser tilgjengelig, vil den ansatte kunne observere og være oppmerksom på hvordan barna tar i bruk kassene. I et affordance perspektiv vil den ansatte ikke kunne få innblikk i barns individuelle oppfattelse av affordance omkring kasser, men vil kunne observere barns handlinger og bruk av miljøets affordance med kassene som fokus.

Dersom den ansatte ser interesse blant barn for kassens affordances, kan den ansatte velge å skaffe flere kasser for å øke kassenes potensielle affordances i miljøet. Da kan det bli nok kasser til at flere barn kan møte kassens affordance samtidig, samt at barn kan ta flere kasser i bruk på en gang og se nye affordances ved kassen. Med flere kasser kan det hende

at et barn ser kassenes affordances til bygging, og tar i bruk flere kasser for å bygge noe som base for å leke, som hus, båt eller tog til rolleleken.

Ved å observere dette, kan den ansatte også se nye affordances ved bruk av kasser, og kanskje tilrettelegge miljøet ved å bygge flere slike «hus». Der kan andre barn først erfare kassens affordance som hus som passiv aktualisering, for senere å aktivt aktualisere kassens affordance ved å bygge nye hus selv, kanskje på nye måter enn det første huset. Her kan man si at barnet som bygde hus med kasser, har aktivt aktualisert affordance for bygging. Dette vil ha direkte innvirkning på den ansatte, som ser kassens passive affordances for bygging, og senere bygger med kassene selv. Den ansattes byggverk vil være indirekte innvirket av barnets foregående bygging, samtidig som byggverket også vil kunne ha direkte innvirkning på andre barn som observerer eller blir med på byggingen. Disse barna vil i så måte være indirekte innvirket av det første barnets bygging, selv om de kanskje verken observerte eller var til stede da det oppsto.

Men kassens bevegelse da den ble til hus, vil forene de ulike aktørenes materialitet i sin affordance, både direkte og indirekte i møte med materialet. Videre kan møter mellom andre barn og materialet føre til nye måter å bygge hus på, som vil kunne gi videre bevegelser av kassens affordance.



Private bilder fra egen praksis

5.5.2 Den ansatte som beveger av miljøets affordances

I et affordance perspektiv vil Den ansatte ses som del av miljøet på samme måte som andre aktører er del av miljøet. I forhold til individuelle og miljømessige affordances som skjer her og nå, har ikke Den ansatte noen særstilling, men er en likeverdig aktør med Barnet, Andre barn og Det fysiske.

Personalet skal utvide og bygge videre på barnas interesser og gi barna varierte erfaringer og opplevelser. Barnehagen skal legge til rette for progresjon gjennom

valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av fysisk miljø. Barna skal få utfordringer tilpasset sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44).

Som aktør i barnehagen vil Den ansatte likevel stå i en særstilling, med en jobb å gjøre, en rammeplan å følge, og et samfunnsmandat å oppfylle. Gibson spør (2015, s. 122) «Why has man changed the shapes and substances of his environment? To change what it affords him. He has made more available what benefits him and less pressing what injures him». Her ses barnehagen som et menneskeskapt miljø, en nisje, opprettet for å fylle et samfunnsbehov.

Barnehagen kan i dag ses som en del av barns utdanningsløp, i det at barnehagen ligger under utdanningsdirektoratet og har et klart mandat for innhold og oppgaver nedfelt i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er relevant i forhold til affordance tenkning, fordi tanker om hva barnehagen skal være vil synliggjøres i barnehagens miljø. Både i forhold til utformingen og utvalget av Det fysiske, Den ansattes utdanning, handling og holdning i barnehagen, samt i forhold til muligheter og begrensninger som kan ses i hvordan Barnet og Andre barn kan forholde seg i miljøets affordances i hverdagen. *Barnehagen er et kunstig tilrettelagt miljø, og miljøets affordances vil avhenge av hva miljøets aktører tilbyr i miljøet.*

Det jobber flere yrkesgrupper i barnehagen, der barnehagelæreren har fastsatte kompetansekrav gjennom sin utdanning, mens medarbeiderne i barnehagen kan inneha et vidt spekter av ulike kompetanser gjennom utdanning, kurs og sin erfaringsbakgrunn. Heftet med kriterieområder fremmer også viktigheten av kunnskap og kompetanse, og ser god og relevant kompetanse som en forutsetning for utvikling i tråd med rammeplanens intensjoner (Barnehagemiljø, 2020, s. 26). Kompetanse vil innvirke på aktørens affordance, og gi aktøren Den ansatte et vidt spekter av måter møte miljøets affordances (jf. 2.5.3.2). Den ansatte kan ses som en kompleks aktør i miljøet, der noen vil praktisere ut fra erfaring, mens andre vil inneha varierende grad av kunnskapsbasert forståelse av barnehagen.

5.5.2.1 Barnehagelæreren som Den ansatte

Blant de ansatte er barnehagelærere den gruppen som er spesielt utdannet til å kunne ivareta barnehagens oppgaver, og de er derfor helt sentrale i barnehagens virksomhet. Barnehagelæreren har kunnskap om hvordan barnehagene kan

tilrettelegge for et stimulerende miljø som støtter opp om barns lyst til å leke, utforske, lære og mestre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 64)

Dette vil kunne gi barnehagelæreren et vidt spekter av affordances i sin fagkunnskap, som vil formgi noe ved hvordan barnehagelæreren møter miljøet og dets affordances.

Rammeplanen støtter opp om dette ved å si at barnehagelæreren er «gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med faglig skjønn»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Dette vil tilsi at Den ansatte i form av barnehagelæreren vil inneha et vidt spekter av affordances, og vil ses som en profesjonsutøver i barnehagen (jf. 2.5.4.2, fjerde avsnitt). I sitt ansvar for iverksetting av rammeplanen, kan barnehagelæreren også ses å inneha et ansvar for miljøets affordances. Dette vil her omfatte affordance i forhold til aktørene Det fysiske, Barnet og Andre barn. *Man kan si at Den ansatte som barnehagelæreren, har et særlig ansvar for å fremme miljøets bevegelser i retning av å oppfylle barnehagens samfunnsmandat i rammeplanen.* Dette er et svært omfattende ansvar, som kan løses på mange ulike måter.

Ved å se barnehagen som nisje, ses rammeplanen og barnehagelæreren ansvar som felles for nisjen. Men når det vises til utvikling og endringsvilje i barnehagesektoren, vil det til tross for felles retningslinjer og samlende elementer kunne opptre ulikheter i form av ulike menneskelige faktorer (jf. 2.5.3.2). Dette kan vise til at barnehagelæreren står i en utfordrende situasjon med sitt ansvar i barnehagen, der den både står ansvarlig for å ivareta mandatet i rammeplanen, og skal utvise etisk og faglig skjønn i møte med barnehagens aktører. Dette kan synliggjøres som utfordrende på mange områder. Eksempelvis når Evenstad og Becker (2010) viser til at barnehagelæreren kompetanse på miljøet må styrkes, samt til fagtidsskriftet *Barnehagefolk* (2021) som belyser barnehagelæreren fagspråk i forhold til profesjon og barnehagens hverdag (jf. 2.5.4.2, avsnitt 2 og 3)

Rammeplanen viser til at barnehagelæreren skal veilede for å sørge for oppfyllelse av rammeplanen gjennom det pedagogiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16), noe som tilsier at barnehagelæreren har et veilederansvar for andre ansatte. Veiledning vil her bety at barnehagelæreren som Den ansatte, skal gi veiledning til medarbeideren som Den ansatte, og vil tilsi at de disse vil ha innvirkning på hverandres affordances i miljøet. Alvestad

og Løvberg (2005, s. 344) intervjuet barnehagelærere omkring barnehagen i endring, og sier at barnehagens personale preges av stor evne til refleksjon rundt egen teori og praksis.

Carson og Birkeland (2009, s. 11) slår fast at veiledning har fått stadig større plass i utdanningen, og at barnehagelæreren står i spennet mellom tradisjon og fornyelse i barnehagen. Dette innbefatter en etisk rolle for veiledning til å finne sin egen vei inn mot det faglige og etiske i barnehagens pedagogiske arbeid (Carson & Birkeland, 2009, s. 27). Dette er nok et omfattende ansvarsområde for barnehagelæreren, der dens kvalifikasjoner kanskje ikke er omfattende nok, med antydning tilbake til Evenstad og Beckers (2010) påstander omkring Det fysiske i barnehagen, og barnehagefolks (2021) hentydning til det dualistiske i barnehagelærerens fagspråk. Alvestad og Løvberg (2005, s. 352) skriver at personalets kompetanse fremmes av barnehagens tradisjon med å se sammenheng mellom lek, læring og omsorg, noe som gir stort rom for refleksjon over praksis og inspirasjon til videre utvikling. Dette viser til en felles refleksiv holdning, der barnehagelæreren som Den ansatte ses som viktig for både personalets kompetanse og barnehagens praksis.

5.5.2.2 Barnehagemedarbeideren som Den andre

Medarbeiderne i barnehagen er en variert gruppe, der disse kan inneha barnefaglig kompetanse gjennom utdanning, kurs og erfaringsbakgrunn. Dette vil kunne formgi noe ved medarbeideren som Den ansatte i møte med miljøet. Rammeplanen skriver ikke konkret omkring medarbeiderens ansvar og rolle, slik det er beskrevet for barnehagelæreren (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16), men inneholder likevel mange krav til medarbeideren som del av personalet. Heftet med kriterieområder, viser også til personalets rolle som viktig både i utvikling av miljøet og i møte med barna (Barnehagemiljø, 2020, s. 23).

De ansattes sentrale rolle eksemplifiseres gjentatte ganger i boken *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø* (Sandseter & Storli, 2020), der viktigheten av hele personalets aktive og deltagende rolle fremheves som avgjørende for barnehagens pedagogiske utviklingsarbeid (Borgersen, 2020; Moe, 2020; Sæter, 2020). *Medarbeideren som Den ansatte kan slik ses som essensielle for barnehagens praksis og hverdag, der den vil kunne være en signifikant aktør for resterende aktører i miljøet.*

5.5.2.3 Den ansatte og øvrige aktørers gjensidighet i miljøet

Gibson (2015, s. 127) peker på at det i naturen er en gjensidighet i relasjonen mellom individer, «What the infant affords the mother is reciprocal to what the mother affords the

infant; What the prey affords the predator goes along with what the predator affords the prey». Dersom man tar dette perspektivet inn i barnehagen, vil man kunne se en gjensidighet i Den ansattes affordance inn mot Barnet og Andre Barns affordances, der den enes affordance er avhengig av den andre for å bygge barnehagens hverdagsliv. Ved å se miljøets affordance som helhet som vist i modell 3 (jf.5.5.1), vil også det materielle gjennom Det fysiske ses inn i gjensidigheten som danner barnehagens miljømessige affordances.

En barnehage uten en av disse aktørene ville ikke lenger være en barnehage, og slik kan alle aktører ses som essensielle for å se barnehagen som nisje. Men som rammeplanen påpeker, har barnehagens personale et ansvar for å følge opp og legge til rette for barn og barnehagens miljø (Utdanningsdirektoratet, 2017), et ansvar som her vil hvile på Den ansatte som aktør, der denne aktørens ulike kompetanser og erfaring vil være avgjørende for dette oppdraget. Den ansatte vil slik ha et mandat til å endre og legge til rette i miljøet, og slik være både en aktør her og nå og en aktiv endrer av miljøets affordance. Noe som vil kunne synes i miljøet i forhold til hvilke affordances som tilbys og hvordan aktørene tar dem i bruk. Dette vil virke inn for barnas og miljøets mulige potensielle affordance.

5.5.3 Den ansattes komplekse rolle som aktør i barnehagen

I estekst 12 kan Den ansattes tilstedeværelse ses som et skille, et mulig vendepunkt. Hvordan den ansatte velger å se miljøets affordances kan her muliggjøre eller begrense individets affordances i miljøet. Den ansatte valgte å bli med i møte med materialet, men kunne like gjerne valgt å la Barnet fortsette å utforske materialet alene, eller ta bort materialet og slik hindre Barnet i videre utforsking. Her vil Den ansattes tolkning og handling i situasjonen være avgjørende for Barnets videre affordances i møte med Det fysiske.

Jeg henviser til Larsens bruk av Foucault i forhold til barnehagens interaksjonspraksis og makt (jf. 2.5.3.2, avsnitt 3), der det som betegnes som interaksjon eller det relasjonelle, kan ses som affordance i barnehagens miljø. *Den ansattes makt i forhold til affordances i miljøet*, kan ses som *Den ansattes tilstedeværelse i miljøet* der og da, som eksemplifisert i estekst 12. Eller det kan ses i *Den ansattes ansvar for oppfølging og tilrettelegging av miljøets affordances*, der dette kan komme til uttrykk som muligheter eller begrensninger i de andre aktørenes bevegelser av affordance i barnehagemiljøet.

5.5.3.1 Den ansatte som beveger av Det fysiske

Nordin-Hultmann (2004) omtaler tidens og rommets begrensninger som omfattende i barnehagen, der pedagogisk praksis opprettholder stramme linjer som kan begrense barnas muligheter og handlingsrom. Hun sier videre at dersom barns ulikheter skal ha plass i barnehagen, må pedagogiske miljøer preges av varierte muligheter og mindre regulering av tid og rom. I rammeplanen står det at «Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne ... Personalet skal organisere rom, tid og lekematerialer for å inspirere til ulike typer lek» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Sett inn mot affordance blir Den ansatte her både en aktør i miljøet, og en aktiv endrer av miljøet.

Som Aktør i miljøet vil Den ansatte inngå som bevegelser mellom barnehagens aktører her og nå. Som endrer av miljøet opptrer Den ansatte ikke kun gjennom endring av Det fysiske i miljøet, men også gjennom reguleringer av miljøets tid og rom, som også blir en regulering av mulige affordances i miljøet. Dette vil så virke inn for øvrige aktørers muligheter og begrensninger for aktualisering av affordance i miljøet. Heftet med kriterieområder, fremmer også organisering av tid og rom som en viktig faktor for miljøet, der dette ses som sentralt inn mot materialers tilgjengelighet og barns bruk av miljøet (Barnehagemiljø, 2020, s. 24).

Den ansattes rolle som aktør blir mer kompleks dersom man skal se på ansatte både som aktør i miljøet der og da, og som endrer av Det fysiske og miljøets affordances. Dette kan eksemplifiseres gjennom EnCompetence (jf.2.5.4.1, avsnitt 5), som viser til forskningsresultater gjennom både datainnsamling og endringsarbeid i barnehagen. Her kan det ses som at Den ansatte som aktør blir medskaper av ønskede bevegelser i miljøet gjennom endringsarbeid, der målet er at disse bevegelsene skal nå alle barnehagens aktører, mot miljømessige endringer i barnehagens helhetlige affordance.

Dette kan vise tilbake til Foucaults (1980) berøring av makt som sirkulerende bevegelse i miljøet, der Den ansatte utøver makt mot miljøets affordances for å fremme bevegelser inn mot spesifikke ønskede affordances. Eksempelvis i Ravnholts (2020) *Fra et fattig til et rikt lekemiljø – hvordan lede endringsprosesser i barnehagens innemiljø*, som har et helt klart endringsmål i sin utøvelse av makt i miljøets affordance som lekemiljø. Her var erfaringen at ansattes involvering og kompetanse var avgjørende for endringer i miljøet (Ravnholt, 2020, ss. 146-147). Altså at Den ansattes bevegelser i miljøets affordance kan skape endring i aktørene Det fysiske, Barnet og Andre barn, men at det også fordrer endring av Den ansattes

bevegelser i miljøet. Videre ble det også erfart at ansatte måtte «... drive prosessen videre og for å holde fast på den retningen man har valgt» (Ravnholt, 2020, s. 151), altså at miljøets bevegelser er i konstant endring, der Den ansatte har et ansvar for hvilken retning bevegelsene tar i barnehagens miljø.

Den ansatte vil som aktør inngå som del av miljøets affordances, og bli en del av miljøets bevegelser der og da. Men Den ansatte vil også inneha et ansvar for organisering og tilrettelegging av Det fysiske i miljøet, noe som så vil bevege Barnet og Andre barn i miljøets affordance. Noe av Det fysiske er gitt, og utenfor Den ansattes endringsmulighet, slik som arkitektur og utforming av rommet. Men Den ansatte har et ansvar i forhold til tilrettelegging av tid, rom, materiell og tilgjengelighet. Slik kan Den ansattes tilstedeværelse som aktør i barnehagen ses som svært kompleks for miljøets affordance, og vil spille en avgjørende rolle i forhold til komplementariteten mellom barnehagens aktører i miljøet.

5.5.3.2 Den ansatte som beveger av Barnet og Andre Barn

Evenstad og Becher (2015, s. 6) henviser til affordance i barnehagens fysiske miljø. De skriver at miljøet kan begrense eller optimalisere ut fra ulike brukeres forståelsesramme, der personalets forestillinger kan begrense eller berike hvilke muligheter som kan komme til syne. Slik kan Den ansattes forstås både som en begrensende kraft i miljøet, og som en forstående eller utvidende kraft mot miljøets affordances.

I pedagogisk arbeid rettet mot barnehagens aktører, kan den ansattes relasjoner og deltagelse ses som avgjørende for miljøets bevegelser (2.5.32, avsnitt 4). Arbeid med lek og relasjoner, kan ses som bevegelse mellom barnehagens aktører, der modell 3 så viser til at bevegelse i barnehagens miljø vil kunne innvirke for alle miljøets aktører. Eksempelvis Rossholdts (2009) beskrivelser om tilblivende kropper, der bevegelige kropper sett som affordance blir til bevegelser i miljøets affordances. Den ansattes arbeid med relasjon og lek kan ses i estekst 12, der den ansatte velger å støtte barnets lek, men kunne også valgt en annen tilnærming, der dette som et valg hos Den ansatte kan ses som avgjørende for miljøets affordances mellom Barn, Det fysiske og Den ansatte i øyeblikket der og da.

Med tanke på Den ansattes innflytelse og makt i forhold til sitt ansvar som del av personalet i barnehagen, vil Den ansattes bevegelse av Barnet og Andre barn kunne ses som å inneha større makt enn det disse aktørene vil ha i forhold til sine bevegelser inn mot Den ansatte. Som Rossholt (2009) skriver i *Gråtens mange ansikter*, vil kroppen som bevegelse kunne

initiere ulike måter å møtes på i barnehagens praksis. «Kategoriseringer om gråt blir utfordret av voksne kropper som reiser eller setter seg på huk for å møte barnekroppens toner og tempo» (Rossholt, 2009, s. 112). Dette kan speile seg i Den ansattes affordance i møte med Barnets affordance, der Den ansattes bevegelser i miljøets affordances vil kunne ha avgjørende betydning for videre bevegelser i miljøets affordance.

5.5.4. Sammenfattende Den andre – Den ansatte

Her presenteres tredje modell av affordance i barnehagens miljø, som viser møtet mellom aktørene Det fysiske, Barnet, Andre barn og Den ansatte. Her ses aktøren Den ansatte som barnehagens personale, med både barnehagelærere og medarbeidere som Den ansatte.

Jeg skriver om ansatte i barnehagen som aktør i møte med affordance, og ser nærmere på Den ansatte som beveger av miljøets affordances. I forhold til individuelle og miljømessige affordances som skjer her og nå, har ikke Den ansatte noen særstilling, men er en likeverdig aktør med Barnet, Andre barn og Det fysiske. Som aktør i barnehagen vil Den ansatte likevel stå i en særstilling, med en jobb å gjøre, en rammeplan å følge, og et samfunnsmandat å oppfylle, videre ser jeg på Den ansatte som barnehagelæreren og som medarbeideren.

Jeg skriver om ansattes komplekse rolle som aktør i barnehagen. Der jeg ser på Den ansatte som beveger av Det fysiske og som beveger av Barnet og Andre barn, og viser til gjensidigheten i bevegelser mellom alle miljøets aktører.

6.0 Videre drøfting av funn

Inni alt dette, eller til tross for dette, er BARNET det interessante. Som barnehagelærer, er min interesse for å studere videre å lære mer om barnet i barnehagen. Gjennom mange års praksis har jeg erfart rommet og miljøets potensiale i barnehagens hverdagsliv, og mener at affordance begrepet rommer et nyttig perspektiv på barnehagen og dens pedagogisk tilrettelagte miljø for barna og deres hverdag i barnehagen.

I det følgende vil jeg redegjøre for en sammenfattende og videre drøfting omkring oppgavens fordypningsområder gjennom estetisk-teoretiske betraktninger. Jeg ser ikke på området som omhandler metode, siden dette blir besvart i methodedelen.

6.0.1 Fra affordance til tilbydelser

I det følgende vil jeg bytte ut det hittil brukte begrepet affordance med ordet tilbydelser. Ettersom affordance omhandler det ulike aktører i miljøet *tilbyr* hverandre, falt det naturlig for meg å ta i bruk ordet *tilbydelser*. Underveis i skivingen har jeg fått flere inspirasjoner mot å se ordet tilby inni affordancebegrepet. I EnCompetence prosjektet skriver Evenstad og Brennhovd (2020, s. 50) «I analyse av hvilke lekemuligheter barnehagens rom tilbyr barna, kan vi dra nytte av teorien om *affordance*». Min veileder i oppgaven har også tatt i bruk dette begrepet i tidligere skiving, «Særlig interessant syntes begrepet 'tilby' å være, inspirert av Gibsons (1966, 1986) affordansebegrep. Affordanse peker på at fenomenene, her musikkopplevelsen, har noen særegne kvaliteter eller egenskaper som tilbys oss» (Vist, 2009, s. 9). Derfor fremstår det som nærliggende å ta ordet tilbydelser i bruk, samtidig som jeg mener at jeg likevel gjør noe nytt når jeg her bytter ut et begrep med et annet.

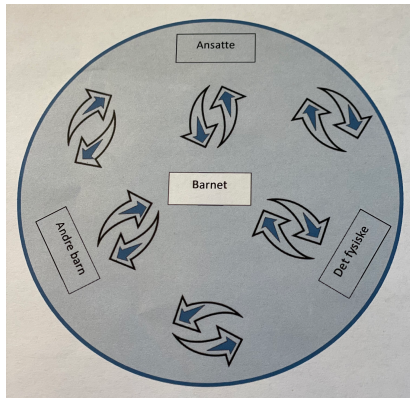
Som parallell til affordance begrepet, vil tilbydelser romme mer enn å kun tilby noe i miljøet, og vil nå romme det hele av komplementariteten mellom *noe* og *noe annet*. Jeg skriver det slik, fordi mitt *tilbydelser* vil overskride Gibsons (2015) bruk av *affordance*, i den forstand at jeg både inkluderer det menneskelige og det ikke-menneskelige som likeverdig, samt at jeg også gjør det ytterligere komplekst ved å inkludere komplementariteten mellom tekst, ord, og tanker som tilbydelser som miljøet kan tilby eller som kan tilbys til miljøet.

Gibsons affordancebegrep har så langt vært sentralt i oppgaven, noe jeg fant naturlig da det er dette som er i bruk i faglitteraturen i dag. Ved å benytte begrepet affordance i oppgaven, ble det skapt en nærhet til begrepets opprinnelse og faglitteraturens bruk av begrepet. Behovet for et nytt begrep oppsto etter hvert som møter med det estetisk-teoretiske formet min egen oppfattelse av affordance i barnehagen, og jeg ønsket å benytte et mer nærliggende begrep om denne nyoppdagede levendegjorte entitet i barnehagen. Å benytte affordance begrepet videre fremsto som en fremmedgjøring omkring noe som nå sto for meg som hjemmehørende i barnehagen. Jeg oppfatter tilbydelser som et ord som tilbyr nærhet, gjenkjennelse og kan betegne gjensidigheten i miljøets forbindelser.

6.1 Miljøets tilbydelser og barnets individuelle opplevelsesverden

I modell 3 valgte jeg å plassere barnet i midten av miljøets tilbydelser, noe som kan illustrere mitt syn på barnet som kjernen i barnehagens pedagogiske tanke og praksis. Dette kan føres tilbake til fordypningsområde; *Hvilken betydning kan miljøets affordances/tilbydelser ha for*

aktøren barnet og dets individuelle forståelsesverden? I det følgende skal jeg klargjøre videre omkring forholdet mellom miljøet og Barnet.



Modell 3.
Miljøets tilbydelser i møte med Barnet, Det fysiske, Andre barn og Ansatte i barnehagen.

6.1.1 Det individuelle tar plass i barnehagens miljø

Om barns ulikheter skal ha plass i barnehagen, må pedagogiske miljøer preges av varierte muligheter og mindre regulering av tid og rom (Nordin-Hultman, 2004). I dette kan barns ulikheter ses som barns individuelle tilbydelser, der barnets tilbydelser vil formgi noe ved barnets møte med miljøet og oppfattelse av miljøets aktualiserte tilbydelser. Jeg har tidligere antydnet at rammeplanen og heftet med kriterieområder har sitt fokus mot tilrettelegging for hva barn skal lære og utvikle seg til, altså et fremtidig fokus, i motsetning til tilbydelser, som omhandler individets oppfattelse av verden her og nå. Men kanskje er det ikke et motsetningsforhold, men heller kan vise at miljøets kontinuitet av tilbydelser ikke bare tilbyr noe her og nå, men også gjør noe ved barnets forhold til verden og seg selv, og dermed også kan ses å inngå i tanken om hva barn kan lære og utvikle seg til i noe fremtidig.

Estekst 2 (jf. 1.4) sier, *Du former Det, Det former Deg*. Tilbake til modell 3 med barnet i sentrum, vil esteksten her være en tydeliggjøring av viktigheten av miljøets tilbydelser, der disse vil være formende for barnets tilværelse i barnehagen. Videre kan, ... *det Du kan se*, hentyde til her og nå, mens ... *den Du kan bli*, viser til noe fremtidig. Disse hentydningene fra estekst til teoretisk blick på barnehagen blir en brobygger mellom det estetiske språkets levendegjøring av tilbydelser og det teoretiske fundamentet for barnehagefaglig praksis. Her kan tanken om tilbydelser som perspektiv på barnehagens miljø gjøre seg gjeldende, der barnets opplevelse av miljøets affordance i barnehagen vil være unik for barnets opplevelsesverden, uavhengig av overhengende tanker om barnehagens rom og miljø.

6.1.2 Andre aktørers begrensende eller muliggjørende kraft

I estekst 8 (jf.5.2) kan man se Barnet og Det fysiske som en *gjensidig* innvirkning for hverandres tilbydelser, der tilbydelser i Det fysiske og i Barnet, endrer seg gjensidig idet deres bevegelse innvirker på hverandre. Videre til estekst 13, ses Det fysiske mer *formgivende* for individet og Det fysiske fremtrer som en tilbyder av mye eller lite møte med individet. Altså at andre aktører kan fremstå både som gjensidig innvirkning og som formgivende kraft for individet.

Estekst 13

Jeg er mellom

Mellom Deg og Det Du møter

Møter Du mye

Viser Jeg Deg mye

Møter Du lite

Blir Jeg liten for Deg

Når Det gir Deg mye

Ser Du mer gjennom Meg

Det kan endre Deg

Du kan bli mer

Være mer

Du kan møte mer i Meg

Likeledes kan Den ansatte som del av miljøets tilbydelse, ses som formgivende for individet i å fremstå som en sterkere kraft mot innvirkning av miljøets tilbydelser enn barnet. Den ansattes ansvar for miljøets tilbydelser vil påvirke alle miljøets aktører, inkludert Den ansatte selv, og vil inneha sentral innvirkning for Barnets individuelle opplevelsesverden. Dette fordrer en nyansering av modell 3, der aktørenes bevegelser kan vise til en gjensidighet eller skjevhet i møtet, der en aktørs tilbydelser kan virke styrende for den andre aktørs bevegelse i miljøets tilbydelser. Slike skjevheter i miljøets begrensninger og muligheter, kan forme noe ved barnets opplevelse av seg selv og sin væren i verden, og virke formende for tilbydelser barnet tar med seg videre i fremtidige møter.

6.1.3 Tilbydelser som menneskets plass i omverdenen

I Estekst 5 (jf. 4.0) står det at *Jeg finner det spennende å stå mellom et barn og dets møte med verden, og drømmer om at barn ser et vidt spekter av tilbydelser i sitt hjerte i miljøet som omgir dem.* Dette kan peke mot at tilbydelser kan ses å stå mellom barnet og dets møte

med verden, og fremme viktigheten av at barnehagen tilbyr en rikdom av tilbudelser for Barnet som aktør. Videre står det at, *Dette kan styrke dem i deres generelle utvikling, deres dannelse, og deres blikk ut i hva verden har å by på.* Dette kan ses som en synliggjøring av hvor omfattende miljøets tilbudelser kan ses å være for enkeltindividet, der omverdenens tilbudelser kan virke formende for barnets tilstedeværelse i verden.

Den individuelle oppfattelse av verden, kan ses som et springbrett til ny forståelse og mulig innvirkning på miljøet som omgir oss. I vår oppfattelse av miljøets tilbudelser er vi Individuelle, men modell 3 viser at vi samtidig er til stede i noe felles der alle aktører har innvirkning på tilbudelser i et felles miljø. Her vil ulike aktørers tilbudelser kunne tilby noe nytt til det vi har sammen, der miljøets tilbudelser vil kunne ses som smeltedigelen der våre individuelle tilbudelser beveger hverandre inn mot ny og utvidet oppfattelse av verden rundt oss, videre fra estekst 2 (jf. 1.4), ... *deres blikk ut i hva verden har å by på.*

6.2 Barnehagens aktører som beveger av miljøets tilbudelser

Ved å se barnehagens aktører som del av miljøet, vil hver aktør ses som endrer av miljøets tilbudelser. I fordypningsområde; *Hvordan kan barnehagens aktører endre og innvirke på miljøets affordances?* vil det omfatte både den enkelte aktør samt aktørenes bevegelser som sameksistens i verden.

6.2.1 Det fysiske

Ved at Det fysiske kan betegnes som arkitektur og bygg, vil det i bokstavelig forstand være omsluttende for alle miljøets aktører ved at det er i barnehagens bygg og landskap hele barnehagens virksomhet befinner seg. Videre vil lekemateriell kunne omfatte det aller meste av materiell som befinner seg i barnehagen, mens materialitet befinner seg på tvers av bygg, arkitektur og lekemateriell, både i detaljer i miljøet, og i forhold til hvordan helheten virker sammen. Den ansatte kan ses som en endrer av Det fysiske, men man kan si at Det fysiske i seg selv rommer så mye at den ansatte kun vil ha råderett over enkelte detaljer og delelementer. Ved å se Det fysiske som helhet, vil dette være så omfattende at Det fysiske slik kan ses som en begrensende eller muliggjørende kraft i seg selv. Dette kan antyde at Det fysiske muligens burde fremstå som flere aktører, mot en klargjøring av ulike sider ved Det fysiske som bevegende kraft i miljøet.

Estekst 14

Det er stort
Ditt møte med Det er større

Det Du møter i Det

Er det som er

Du kan og vet og er

På en måte som møter Det verden

Viser og har og er

Jeg er der i møtet

Og blir til Det som er ide Du og verden møtes

Jeg kan ikke være mer

Eller mindre

Bare Det som er

I barnehagens hverdagsliv møter Barnet, Andre Barn og Den ansatte de tilbydelser som er tilgjengelig i sitt miljø, noe som kan gi store variasjoner i miljøets tilbydelser i Det fysiske den enkelte barnehage. «The continuity between natural and built environments implies that it is possible to *design* environments such that they *give rise to* information about affordance» (Wagman J. B., 2020, s. 136). I barnehagen bringer dette sitatet oss til design av nye bygg for nye måter å drive barnehage på. Barnehagebygget kan ses å fremme tilbydelser for miljøets aktører, der det er essensielt at dets aktører oppfatter dets tilbydelser for at de tiltenkte tilbydelser skal trer frem. Eksempelvis at base eller sone barnehagens arkitektoniske løsning skal tolkes inn i barnehagens praksis og hverdagsliv. Overliggende sitat kan også peke mot lekemateriell designet for å fremme eksempelvis barns fysiske, matematiske eller språklige utvikling. Men det enkelte barns tilbydelser vil så gå i møte med disse tilbydelsene i Det fysiske, og kanskje formgi noe annet. Som i estekst 9 (jf. 5.2.3), der Den andres intensjoner om en estetisk formingsaktivitet kan ses som Barnets sansemessige, musiske og matematiske møte med materialet.

6.2.2 Barnet og Andre barn

Jeg har hentydet til at aktøren Barnet er et barn, mens aktøren Andre barn er mange barn, der denne i kraft av å være flere, kan ses å ha større innvirkning mot miljøets tilbydelser.

Man kan tenke seg at et barns tilbydelser inn mot et gitt barnehagemiljø kanskje ikke er nok for at Det fysiske og Den ansatte skal gi endringsbevegelser mot dette. Mens dersom flere barn viser interesse for disse tilbydelsene, kan det føre til større endring og bevegelse.

Estekst 15

Du møter Det
Den andre Du møter også Det
Unike blikk
Møter verden
Møter Det
Ditt blikk møter blikket til Den andre Du
Dere ser
Dere ler
Dere møtes
Eller møtes ikke
Ditt blikk
Er unikt

Modell 3 viser til aktørers bevegelse i miljøets tilbydelser, der aktørene i modellen kan ses som likeverdige med en gjensidig innvirkning på hverandres tilbydelser. Men i forhold til barns innvirkning som endrer av miljøets tilbydelser, vil man kunne se at Andre barn vil stå sterkere som aktør i miljøet enn Barnet, der Andre barn vil omfatte mange individer. Dette kan ses foruroligende i forhold til individets innvirkning på eget liv og miljøets tilbydelser, der gruppen vil kunne ha sterkere innflytelse på miljøets bevegelse av tilbydelser enn det enkelte individ vil kunne utøve. Eksempelvis i forhold til individets behov eller interesser i lek eller i sosialt samspill, der barnets tilbydelser kanskje ikke kan aktualiseres i dette miljøet.

6.2.3 Den andre

Man kan anta at Den ansatte i barnehagen har interesse for barn og kvalifikasjoner i arbeid med barn i og med at aktøren har barnehagen som arbeidsplass.

Estekst 16

Den andres ønske
Om å se Deg
Om å forme Det
For Deg

Jeg skriver at ansattes rolle som aktør i barnehagen er kompleks i det at den både er en aktør inn mot miljøets tilbydelser her og nå, og innehar en rolle og ansvar mot endring og tilrettelegging av tilbydelser i barnehagens miljø. Den ansattes tilrettelegging av Det fysiske vil innbefatte regulering av tid og rom, noe som vil kunne virke begrensende eller utvidende

for andre aktørers møte med miljøets tilbydelser. Aktøren har også ansvar for tilrettelegging av det miljømessige for Barnet og Andre barns leke og samspill. Ansatte i barnehagen har ulike faglige og erfaringsmessige bakgrunn, noe som virker inn på Den ansattes væren som aktør, både her og nå og som endrer av miljøet. Det er mulig at Den andre som aktør i barnehagen burde fremstå som flere aktører, kanskje i kraft av ulike kvalifikasjoner og ulikt ansvar for barn og barnehagens miljø.

6.3 Tilbydelser og dets betydning inn i barnehagen

Her skal jeg rette blikket mot fordypningsområde; *Hvordan kan affordance/tilbydelser som strukturert bevegelse mellom aktører ses som betydningsfullt for barnehagen?* Her jeg i denne delen tolker «Barnehagen» som den enkelte barnehage, det vil si at jeg ser på områdets betydning inn i barnehagen og dets hverdag.

6.3.1 Et barn som entrer barnehagen en vanlig barnehagedag ...

Når man skal se på miljøets tilbydelser i barnehagens, mener jeg at man må se både *miljøets tilbydelser i øyeblikket*, der det tilstedeværende ved andre aktører skaper muligheter og begrensinger for individets tilbydelser her og nå. Og et *fremtidsrettet blikk* for tilbydelser, der disse kan forme noe ved individets tilbydelser og eksistensielle væren i verden over tid.

Et barn som entrer barnehagen på en vanlig barnehagedag, er innlemmet i barnehagens sett av nisje, og vi vite noe om hvordan det tilnærmer seg barnehagens miljømessige tilbydelser. Eksempelvis vil barnet kjenne til dagsrytmen gir barnet tilgang til ulike rom inne og ute til ulike tider og i ulikt omfang, og rammer som regler og tilgjengelighet av materiell. Som del av en nisje i samfunnet, kan barnehagens fokus og tilgjengelighet av affordances også være i endring i takt med samfunnet, der tanker i tiden vil kunne prege barnehagen, som fokus på lek, språk og skolestart. Her kan man trekke parallell til miljøets tilbydelser som ikke bare aktuelt her og nå, men også som noe fremtidig der barnehagen er en nisje i samfunnet.

Her kan rammeplanens og kriterieområdenes ord om «Barn» og «Barna» nå får en ny klang i forhold til tilbydelser, idet det ikke lenger bare omhandler miljøets tilbydelse her og nå, men også ses i et langtidsperspektiv der barnet går i møte med barnehagens tilbydelser daglig over flere år. Dette aktualiserer barnehagens tilbydelser som formende for barna som inngår i barnehagen som nisje, både her og nå, og i deres fremtidige utvikling, læring og oppfattelse av seg selv og omverden. Barnehagen som konstruert miljø få ny mening idet miljøets aktører ses som formende for tilbydelser i miljøet, der summen av miljøets tilbydelser vil

være betydningsfullt for hva barnehagen kan tilby til sine aktører. Altså hva barnehagen som nisje kan gi til samfunnet. Her kan barnehagens aktører ses å være i kontinuerlig endring i sameksistens med andre aktører i barnehagemiljøet, der deres unike bevegelser blir til felles bevegelse i miljøet der deres tilbudelser møtes.

6.3.2 Modellens tilbudelser og anvendelighet i barnehagen

Miljøets tilbudelser er i endring når aktør og miljø møtes. Den som er endrer av miljøets tilbudelser, vil inngå i en kompleks struktur av bevegelser der en bevegelse teoretisk sett kan endre noe ved alle aktørers tilbudelser, eller ikke endre noe i det hele tatt. Modell 3 innehar aktører som hver har et formål eller funksjon i sin tilstedeværelse i barnehagen. Barnehagen MÅ inneha aktørene Det fysiske, Barnet, Andre barn og Den ansatte for å være en barnehage, og alle aktører fyller en intensjon i ved sin tilstedeværelse.

Inn i dette, kan man tenke seg at det vil være Den ansattes oppgave å se hvert enkelt barna i Andre barn som Barnet, der det individuelle da vil stå tydeligere frem. Altså at Den ansatte setter hvert enkelt barn i midten av modellen om miljøets tilbudelser, noe som vil kunne vise noe nytt om det enkelt barns tilbudelser, rolle og endring i barnehagemiljøets tilbudelser.

Estekst 17

Du

Og

Den andre

Møter verden

Møter Det

Du møter verden nå

Den andre har møtt verden før

Dere møter Det

Gjennom Meg

Den andres ansvar

For verden

For Deg

For Det

Du møter Det

Den andre møter Det

Dere ser

*Men dere ser ikke
Med hverandres blikk
Blikket
Er unikt*

Kanskje ville det også vært en ide å se hver enkelt av de ansatte i modellen som midtpunkt istedenfor Barnet. Dette ville skapt et refleksjons grunnlag omkring Den ansattes tilbydelser i miljøet her og nå, den enkelte ansatte som endrer av miljøets tilbydelser, og som beveger av andre aktørers tilbydelser i miljøet. Dersom modellen kunne blitt anvendt på denne måten, både inn mot barn og ansatte, ville individet som beveger av barnehagens miljø bli mer tydelig og synlig som del av barnehagens miljømessige tilbydelser. Kanskje kunne man også gjort lignende med deler av Det fysiske, som å sette utforming av barnehagebygget midt i modellen, og se på hvordan dette virker inn for miljøets affordances for resterende aktører.

6.4 Tilbydelser og dets betydning i barnehagens nisje

Her skal jeg se på fordypningsområde; *Hvordan kan affordance/tilbydelser som strukturert bevegelse mellom aktører ses som betydningsfullt for barnehagen?* Der jeg tolker «Barnehagen» som del av samfunnet og ser på barnehagen som nisje.

6.4.1 Det som er felles for barnehagens nisje

Den nisje som kan ses i barnehagekulturen, skapes ikke innenfra barnehagen, men utenfra gjennom pedagogiske og politiske føringer. Rammeplan for barnehagen er viktig for utvikling og felles rammer som nisje, men også pedagogiske strømninger fra utdanningen og forskningsfeltet er viktige bidragsyttere, samt politiske føringer i tiden. Gjennom påvirkning av barnehagens nisje, kan disse ses å ha innvirkning på tilbydelser i barnehagens miljø. I barnehagen som en institusjon i samfunnet, vil barnehagens pedagogiske ide og hverdagsliv ses som en del av barnehagens nisje. Men til tross for felles linjer, føringer, fagutdanning, og materielle likheter, er barnehagene svært differensierte.

6.4.2 Et differensiert miljø i barnehagene

Barnehager i Norge har et stort spenn av driftsmåter, størrelse, utforming og fokus på ulike konsepter. Disse faktorene skaper et differensiert miljø i barnehager, og kan først og fremst ses som del av aktøren Det fysiske. Ulikhetene omhandler mye ved arkitektur og bygg, da ulike typer barnehage vil fordre ulike former for arkitektur og bygg som hensiktsmessige. Alle barnehager har lekemateriell, men ulike barnehagetyper vil kunne vektlegge ulike typer

materiell. Eksempelvis gymsal og mye fysisk motorisk materiell i idrettsbarnehagen, mens det vil være mer bruk av natur materiell i friluftsbarnhagen.

Ulike barnehager vil også kunne endre noe ved Den ansattes tilbydelser som aktør i barnehagen. Eksempelvis vil en konseptbarnehage kunne tiltrekke ansatte som har en spesiell interesse eller kompetanse innenfor barnehagens konseptfokus, som idrettspedagog i idrettsbarnehagen, og ansatte med kompetanse på friluft og natur i friluftsbarnhagen. Dette vil kunne virke inn for Den ansatte som aktør i miljøet, der den ansatte vil ha med seg tilbydelser som skal fremme noe i miljøet som aktøren er en del av.

6.4.3 Miljøets tilbydelser som betydningsfullt i det lille og i det store

Miljøets tilbydelser kan ses som en liten del av noe stort, der det lille foregår i miljøets tilbydelser her og nå, men kan ses inn i et større bilde av barnehagen som nisje i samfunnet.

Estekst 18

Det lille

Inni

Det store

Det store

Farger det som er lite

Det lille vil også

Gi farge til det som er stort

Eksistens

vs.

Sameksistens

Eksempel på strømninger som virker inn på barnehagens tilbydelser i nåtiden er fokus på bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagen, noe som vil innvirke på barnehagen nisje i form av ansattes tilstedeværelse og kompetanse. Eller søkelyset på språkkartlegging, der dette er et stadig tilbakevendende tema i politikk og barnehageforskning. At barnehagen ses som del av utdanningsløpet, kan videre føre til at det dras paralleller mellom barnehagens pedagogiske arbeid og barns evner senere i livet. For eksempel i form av synspunkter på hva barn bør kunne til skolestart, barnehagens ansvar for å lære barn norske språk, og i forhold til barns helse inn mot både kosthold, fysisk helse og psykososial helse. Disse vil sette spor i

barnehagen, og virke inn for aktørenes tilbydelser i barnehagens miljø. Strømninger i tiden kan påvirke forventninger til hva barnehagen skal være. Da vil det være nærliggende at dette innvirker på kurstilbudet for personalet, barnehagelærer utdannelsen, samt innvirke på hvilke prosjekter som får innvilget forskningsmidler. Dette vil også kunne gjenspeiles i foreldres forventninger til barnehagen, der dette kan bli uttalt i den enkelte barnehage eller synliggjort gjennom foreldreundersøkelser. Hva som kan ses som tilhørende i barnehagens nisje, vil slik være i endring i takt med samfunnet.

Estekst 19

*Din verden kan være rik og gi mye
Der hvert blick gjennom Meg gir Deg mer
Eller en begrenset verden med lite
Der Jeg kun kan gi Deg Det som er*

*Den andre
Kan forme din verden
Gi mye
Gi lite
Til den Du er i verden
Til den Du er i Deg selv*

Estekst 19 kan tolkes ulikt eller hvilke politiske barnehagebriller du har på. Den som ønsker språkkartlegging av alle barn i barnehagen, vil kunne se dette som en rikdom, en hjelp og støtte for barnet, der *Din verden kan være rik og gi mye*. Og se barnehagens økte fokus på språkarbeid som noe som kan tilføre barnet en større forståelse av seg selv og omverden. Den som ikke ønsker språkkartlegging av alle barn, vil kunne se dette som en begrensning for barnet, og som en unødvendig styring tid og resurser som vil gi, ... *en begrensende verden med lite*. Der barnehagens språkarbeid vil kunne ses som rammer som fratrar barnet tid og muligheter, der Esteksten kanskje heller vil ses inn mot leken som rikdom for barnet.

6.4.4 Det lille i det store

De overnevnte faktorene av barnehagen som nisje, vil være til stede i barnehagen her og nå i form av styring av barnas tilbydelser i tid og rom, samt farge de ansattes kompetanse og kunne endre noe ved hvordan den ansattes tilbydelser setter spor etter seg i miljøet. Det som er tilstedeværende i barnehagen som nisje i nåtiden, vil slik kunne ses som førende for individets oppfattelse av verden og dets fremtidige tilbydelser.

Jeg tenker at en synliggjøring av miljøets tilbydelser i barnehagens miljø, vil gi et økt fokus på det som skjer her og nå. Mye av pedagogiske arbeid er planlagt og fremtidsrettet. Det er så mye som skal gjennomføres at øyeblikket settes på sidelinjen, og kanskje ikke oppfattet som like viktig. Men for barnets oppfattelse av aktualiserte tilbydelser, er øyeblikket nettopp det sentrale. Økt fokus på pedagogikken i øyeblikket, vil kunne synliggjøre det verdifulle i det som skjer her og nå. Dette blir en motsetning til det fremtidsrettede perspektivet som ofte er rådende i det politiske, der barnehagen ses som del av utdanningsløpet og skal styrke barn for fremtiden. *Med tilbydelser som fokus, vil barns kompetanser her og nå bli viktigere, der man gjennom barns møte med miljøets tilbydelser kan ta deres kompetanser i øyesyn her og nå, og se det verdifulle ved det barnet er i dag.*

I estekst 8 (jf. 5.2) står det at, *Jeg er der, mellom Det og Deg. Du møter Det. Det møter Deg.* Som beskrevet vil barnet kunne møte svært ulike miljøer i Det fysiske og i Den ansattes kompetanse alt etter hvilken type barnehage barnet er blitt en del av. Dette vil kunne gi barn i barnehagen stor spennvidde i forhold til mulighet for tilbydelser i miljøet. Her blir det interessante ikke å se et barnehagemiljø opp mot et annet, men å se etter barnets mulighet for aktualiserte tilbydelser her og nå, og kanskje også ha et fremtidsrettet blikk inn mot barnets tilnærming til miljøets tilbydelser. Et barn som viser interesse for vannets tilbydelser, som barnet i estekst 7 (jf. 5.1). kan ikke bytte barnehage til den store barnehageenheten som har eget tema rom for vannlek. Men dersom barnets interesse blir sett, kan kanskje den ansatte legge til rette for flere møter med vannets tilbydelser inn barnehagens pedagogiske hverdag. Tilbake i estekst 8, *Jeg er det møtet med Det gir til Deg,* vil det individuelle barnet forholde seg til det som er der og da inn mot miljøets tilbydelser. *Det som er og det som ikke er i det. Gir eller ikke gir.* Det som ikke er i barnehagens miljø, er ikke relevant for det individuelle barnets tilbydelser, i og med at tilbydelser oppstår her og nå i møte med miljøet.

Om miljøets tilbydelser ses som verdifulle i det individuelle og øyeblikket her og nå, vil barna og barnehagen selv få større innvirkningskraft inn mot barnehagen som nisje. Slik nisjen kan ses nå, vil det store i politiske føringer og forskningsmessige prioriteringer kunne virke inn for fokus og praksis barnehagen. Med tilbydelser i fokus, vil det individuelle og det som skjer her og nå få større plass og ses som verdifullt i aktørenes bevegelser og felles sameksistens i barnehagen. Fokus på denne eksistensen ville synliggjøre det verdifulle i det som faktisk

eksisterer i miljøets tilbydelser, der det lille i barnehagen selv ville kunne synliggjøre det spesielle ved sin tilbydelse til samfunnet.

7.0 Avslutning

Her vil jeg avrunde masteroppgaven ved å vise til funn og drøfting, og gi en avsluttende kommentar på arbeidet mitt. Gjennom skrivingen har jeg fått en økende bevissthet omkring tilbydelser som en tilstedeværende entitet i verden. Min interesse for barnehagens rom og miljø, min erfaring fra barnehagen, og mitt masterarbeid med estetisk-teoretisk tilnærming, har gitt meg et refleksjonsgrunnlag og et nyvunnet estetisk blikk eller tilstedeværelse. Dette har gitt meg en bevissthet omkring egne tilbydelser, og hva disse tilbyr meg og det jeg møter i miljøet som omgir meg. Videre har jeg også fått en økende forståelse for tilbydelser i omverdenen, og da særlig i forhold til min arbeidsplass i barnehagen.

I mitt møte med tilbydelser i barnehagen, ser jeg uendelige måter for videre utforskning av denne tematikken. Eksempelvis å tilnærme seg den enkelte aktør, og tatt for seg nyanser i aktørens tilbydelser i barnehagens miljø. Jeg ser også at arbeidet med å identifisere barnehagens aktører kan utvides, der man eksempelvis kan dele opp de ovenfor liggende aktører i mer nyanserte aktører, eller se barnets foresatte som aktør. Man kunne også se selve barnehagen og det politiske som aktør, og studert hvordan disse endre noe ved grunnlaget rundt bevegelser i miljøets tilbydelser.

Ved bruk av en estetisk og teoretisk tilnærming til begrepet affordance som tilstedeværende i barnehagens miljø, kom jeg på sporet av så mye mer enn jeg ante at dette begrepet kunne romme. Videre synliggjorde det kunstfaglige i møte med det teoretiske en metode som jeg har funnet veldig tilfredsstillende og omsluttende, der det teoretiske og det estetiske naturlig fløt sammen mot nye oppdagelser i barnehagens verden.

7.1 Oppsummering av funn

Med problemstillingen; *Hva kan komme til syne i barnehagen når begrepet «Affordance» retenkes gjennom estetisk-teoretisk tekstskaping?* Finner jeg synliggjøringen av barnehagens aktører som tilbydelser i miljøet som oppgavens hovedfunn. Der Det fysiske, Barnet, Andre barn og Den ansatte som bevegelser i miljøet fremmer både individuell og kollektiv bevegelser i barnehagens miljø. Videre var synliggjøring av miljøets affordances gjennom

modellen et trekk som førte til strukturering av videre funn, blant annet i nyanseringer i språket omkring miljøet og Det fysiske, og i nyanseringer i møte med affordance i miljøet.

Delen *Jeg – Affordance* redegjør for hva tilbydelser kan være i barnehagen. Det tilstedeværende i barnehagens miljø vil innvirke på individets oppfattelse av tilbydelser i barnehagen, der jeg løfter frem vekting av mennesket eller miljøet som et dilemma i pedagogisk praksis. Videre følger oppsummering omkring barnehagens aktører. I *Det – Det fysiske* ser jeg på hva Det fysiske i barnehagen innbefatter, synliggjør hvordan det kan legge føringer for andre aktørers tilstedeværelse i barnehagen, og ved dette formgi noe ved andre aktørers muligheter og begrensninger i miljøets tilbydelser. Videre i *Du/Deg – Barnet*, vises første modell for miljøets tilbydelser, med affordance i møtet mellom Det fysiske og Barnet i barnehagen. Jeg viser til barns individuelle tilbydelser i møte med miljøet, der barnets møte med miljøets tilbydelser ses som unikt for det enkelte barn her og nå.

I *Du og Du/Den andre Du – Andre barn*, presenteres andre modell for miljøets tilbydelser. Her presiseres at møtet mellom aktører kan ses som bevegelser i miljøets tilbydelser, der hver aktørs tilbydelse kan bevege og inngå som del av miljøets tilbydelse. Videre ser jeg på hvordan begreper som lek og samspill her kan ses å betegne bevegelser i barnehagens miljø. Videre i *Den andre – Den ansatte*, presenteres den tredje, og endelige, modellen for miljøets tilbydelser, der denne innbefatter Det fysiske, Barnet, Andre barn og Den andre. Jeg skriver om aktøren Den andre som en kompleks aktør i miljøet, som både innehar en rolle som aktør i miljøet her og nå, samt en rolle som aktør som i kraft av sitt ansvar som ansatt i barnehagen blir en bevegelse av andre aktørers tilbydelser.

7.2 Oppsummering videre drøfting

Jeg løfter frem barnet som det interessante i det barnehagefaglige, der tilbydelser kan romme et nyttig perspektiv på barn og barnehage. Her bytter jeg også ut det hittil brukte begrepet affordance med ordet tilbydelser.

I delen *Miljøets tilbydelser og barnets individuelle opplevelsesverden* viser jeg til at miljøets bevegelse av tilbydelser mellom aktører har en gjensidig innvirkning for den enkelte aktørs tilbydelse her og nå, og hvordan miljøets kontinuitet av tilbydelser videre også kan ses i et fremtidsperspektiv. Videre ser jeg på andre aktørers begrensende eller muliggjørende kraft for individets opplevelsesverden, der miljøets tilbydelser kan forme noe ved barnets oppfattelse av seg selv og sin væren i verden. Videre i *Barnehagens aktører som beveger av*

miljøets tilbydelser ser jeg barnehagens aktører som del av miljøet, der hver aktør ses som unike i miljøet, og har ulik tilbydelse for endring mot andre aktører og miljøets tilbydelser.

I *Tilbydelser og dets betydning inn i barnehagen* ser jeg på hvordan tilbydelser kan ses som betydningsfullt inn i barnehagen og dens hverdag. Her ser jeg at barnehagens aktører vil være innlemmet i barnehagen som nisje, der barnehagens konstruerte miljø vil inneha betydning både som nåtidig og fremtidig bærer av miljøets tilbydelser. Videre i *Tilbydelser og dets betydning i barnehagens nisje* ser jeg at den nisje som kan ses i barnehagekulturen, ikke skapes innenfra barnehagen, men utenfra gjennom pedagogiske og politiske føringer. Videre utforsker jeg tanken om større bevissthet omkring miljøets tilbydelser i barnehagen, der det individuelle og et her og nå perspektiv vil kunne innta en større plass og viktighet som bevegelse av aktørenes felles sameksistens i barnehagen.

7.3 Avsluttende kommentarer

Problemstillingen min omhandler hva som kan komme til syne når affordancebegrepet trer frem mellom aktører i barnehagens miljø. Og jeg har gått på leting etter hva barnehagens miljø er, hva som kan ses som barnehagens aktører, hvilke kjennetegn aktørene besitter, og aktørenes innvirkning i miljøet. Gjennom det hele har affordancebegrepet vært i sentrum, et begrep jeg senere valgte å se som tilbydelser i miljøet. Det kanskje mest utfordrende har vært å holde seg til ét begreps tilstedeværelse som beveger av både miljø og aktører i barnehagen. Det har mang en gang vært fristende å fordype seg videre i det teoretiske, for så å oppdage at dette er et sidespor i forhold til miljøets tilbydelser.

For å bli kjent med begrepet, leste jeg først tekster av James og Eleanor Gibson, samt tekster som omhandlet deres studier innen eksperimentell psykologi. I den pedagogiske litteraturen hadde jeg god kjennskap til faglitteratur omkring barnehagens rom og pedagogiske miljø, mens jeg med ny kunnskap omkring miljøets tilbydelser, nå opplevde å lese denne på en ny måte. Videre inn i den estetiske verden med kunstfaglig forskning, opplevde jeg nok en gang å lese ny forståelse inn i kjente tekster. Ved oppdagelsen av barnehagens aktører, utvidet også forståelse for miljøets tilbydelser seg, der jeg så at jeg også måtte se mot det relasjonelle og de ulike menneskelige og ikke-menneskelige aktørenes tilbydelser i miljøet.

Estekst 20

Aktør og miljø

Et ett

Det ene
Eksisterer ikke
Uten
Det andre

Barn og miljø
Er ett
Det ene
Er ingenting
Uten
Det andre

Det var en øyeåpner å se barnehagens aktører som en helhet i miljøet, der både Det fysiske, Barnet, Andre barn og Den ansatte ble til en bevegelse av tilbydelser i møte med miljøet. Der modell 3 synliggjorde noe ved hvordan barnehagens aktører gir tilbydelser til hverandre i barnehagens miljø, og slik både kan ses som individuelle aktører og som tilhørende i en sameksistens av tilbydelser i miljøet. Det var også arbeidet med barnehagens aktører som penslet mitt vitenskapsteoretiske syn mer og mer over i det postmoderne. Der kunne det estetiske få bli førende i oppgavens veivalg, samt at jeg kunne vende blikket mot tilbydelser som en eksistens i barnehagen både i forhold til den enkelte aktør og i som felles tilbydelser som beveger vår væren i verden. Disse tanker og blikk mot miljøet, har gjort at jeg har sett barn, materiell, mine kolleger og meg selv, på nye måter i barnehagen. Vi som aktører med tilbydelser i møte med miljøet, kan fremme en bevissthet omkring hva som fordrer oss til å agere som vi gjør, og fremmer hvem vi er og blir i møte med verden.

Om man retter oppmerksomheten mot et barns individuelle tilbydelser, og se hva barnet foretar seg i miljøet, dets individuelle måte å tilnærme seg noe på, og om man ser dette som interessant både her og nå og fremtidig for barnets møte med miljømessige tilbydelser. Samt å se hva dette gir inn mot miljøets felles tilbydelser i barnehagen, så vil det dette tilbyr representere et svært interessant nytt blikk å ta med seg inn i barnehagen.

Videre tenker jeg at det kunstfaglige i denne oppgaven kan stå frem som vel så viktig som oppgavens tematiske fokus på affordance/tilbydelser. Det har vært veldig spennende å la min faglige erfaring som pedagog i barnehagen, mitt møte med fagteorien, og meg som forsker, smelte sammen i estetiske tekster som forskningsmetode. Jeg har tatt med meg

mine tilbydelser i møte med det estetisk-teoretiske, der dette har tilbudt endring av mine tilbydelser inn mot ny refleksjon, undring og fordypning over estekst og teori, og gitt en sensitivitet for nyansering av tematikken. Estekstens tilstedeværelse som forskningsverktøy har muliggjort et innblikk i barnehagen og dets aktører som både tilbydelser i miljøet og beveger av miljøets tilbydelser. Bruk av estekst som verktøy i teoriens verden har vært essensielt for oppgavens oppbygning og resultater, samt at det ikke bare har gitt meg en ny metode, men også en ny måte å se og være i verden på. Det teoretiske fremstår for meg som mye lettere å omgås når jeg kan omgjøre det til korte sekvenser av estetisk tanke, og det er også spennende å oppdage noe nytt i det kjente ved å vri på ord i det estetiske. Å leke gjemsel med det teoretiske i det estetiske, og er også noe som pirrer min lyst til å lære og leker mer, og mer.

[Estekst 21](#)

Tilbydelser

Former

Blir formet

Du blir deg

Er deg

Nå

8.0 Litteraturliste

- AESOP. (2021) AESOP. About Professor Marketta Kyttä. Hentet fra Assosiation of european school of planning; https://www.aesop-planning.eu/members/individuals/en_GB/marketta-kyttae
- Adolph, K. E., Eppler, M. A., & Joh, A. S. (2010). Infants Perception of Affordances of slopes under high- and low- Friction Conditions. *Journal of experimental psychology: Human perception and Performance*. 30(4). s. 797-811 doi:10.1037/a0017450.
- Aalanian, T. K. (2017). Recycling Piaget: Posthumanism and making children´s knowledge matter. *Educational Philosophy and Theory*. 50(4), s. 417-427 <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/00131857.2017.1377068>.
- Alvestad, T., & Løvberg, R. (2005). Barnehagene i endring - hva tenker førskolelærerne om det? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(5), s. 433-353.
- Alvestad, T., Bergem, H., Ride, B., Johanssin, J-E., Os, E., Pålmadøttir, H., Samuelson, P. I., Winger, N. (2013). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*. 184(5), s. 671-688.
- Aamli, K. (2018). *Forskning.no. Små grep gjør barnehagebygget bedre for barn og voksne*. . Hentet oktober 2020 fra [Forskning.no](https://forskning.no/partner-arkitektur-barn-og-ungdom/sma-grep-gjor-barnehagebygget-bedre-for-barn-og-voksne/1192327): <https://forskning.no/partner-arkitektur-barn-og-ungdom/sma-grep-gjor-barnehagebygget-bedre-for-barn-og-voksne/1192327>
- Aslanian, T. K. (2019). Det sitter i veggene: Om materialitet og indirekte omsorg i barnehagen. I Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. *Blikk for barn* (s. 207-224). Bergen: Fagbokforlaget.
- Baggs, E., & Chemero, A. (2020). The Third Sense of Environment . I J. B. Wagman, & J. J. Blau, *Perception as information detection. Reflections on Gibson´s Ecological Approach to Visual Perception* (s. 5-20). New York : Routledge. Taylor & Francis Group. .
- Barnehagemiljø. (2020). *Barnehagemiljø*. Hentet fra Barnehagens fysiske inne og utemiljø - Kriterieområder: <https://barnehagemiljo.no/om-prosjektet/>
- Barnehagemiljø. (2021). *Barnehagemiljø*. Hentet fra Barnehagemiljø: <https://barnehagemiljo.no>
- Barnehagefolk (2021) *Trenger vi fagspråk?* Utgave. 3. Oslo. Habitus AS og Pedagogisk forum.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *arts based research*. London: SAGE publications, Inc.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2017). What is and what is not arts based research. I P. (. Leavy, *Handbook of Arts-Based Research* (s. 1-12). Thousand Oaks: Guilford Publications Inc.
- Becher, A. A., & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E., & Baustad, A. G. (2019). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>.

- Bondevik, H., & Bolstad, I. (2018). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. 1(6) opplag. Oslo: Capellen Damm Akademiske.
- Borgersen, H. S. (2020). Relasjonsarbeid i barnehagen: Lek, samspill og de ansattes møter med barn i det fysiske rommet - i en endringsprosess. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Innspirasjon til lek*. (s. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2019). Idéanalyse. I Ø. Bratberg, *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. 2(3), s. 67-98). Oslo: Gyldendal Damm Akademisk.
- Brønseth, J. (2016). Barnehagen som komplementerende miljø for de yngste. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. *Blikk fra barnehagen* (s. 259-276). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, B., Hovdenak, I. M., Haakestad, H., & Sønsterudbråten, S. (2015). *Har barn det bra i store barnehager?* Oslo: Fafo.
- Brendeland, T. A. (2018). *Lekelyst*. Oslo : Pedagogisk forum.
- Cole, W. G., Chang, G. L. Y., Vereijken, B., & Adolph, K. E. Perceiving affordance for different motor skills. *Experimental Brain Research*. (225), s.309-319. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1007/s00221-012-3328-9>
- Carson, N., & Birkeland, A. (2009). Veiledning i barnehagefeltet. I Carson, N., & Birkeland, A. *Veiledning for førskolelærere*. (s.17-27). Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.
- Cole, W. G., Chan, G. L. Y., Vereijken, B., & Adolph, K. E. (2013). Perceiving affordance for different motor skills. *Experimental Brain Research*. (225), s. 309-319 <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1007/s00221-012-3328-9>.
- Dahl, B. (2020). Hvordan kan arkitektens perspektiv bidra i planlegging og gjennomføring av endringer i barnehagebygg? I Sandsæter, E. B. H., & Stoli, R. *Barnehagens fysiske inne og utemiljø - Inspirasjon til lek* (s. 95-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, B., & Evenstad, R. (2012). Arkitektur og pedagogikk. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s. 171-192). Bergen: Fagbokforlaget.
- Det Norske Akademis Ordbok . (2021). *Norsk Akademisk Ordbok*. Hentet fra naob.no: <https://naob.no/søk/komplementaritet?searchinput=komplementaritet>
- DMMH. (2021). *Dronning Mauds Minne*. Hentet fra Kompetanse for utvikling av barnehagers inne- og utemiljø: <https://dmmh.no/forskning-og-utvikling/fou-prosjekter/kompetanse-for-utvikling-av-barnehagers-inne-og-utemiljoer>
- Eide, B., Winger, N., & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen - Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 18, s. 1-15.
- Eik, L. T. (2021). Det viktige profesjonsspråket. I *Barnehagefolk* (3), s. 29-33). Oslo. Habitus AS og Pedagogisk Forum.
- Engesnes, N. (2019). *Estekster i intra-aksjon. En utforskning av poetisk skriving*. (Upublisert paper fra pH. D.-kurset kunstbaserte forskningsprosesser - en introduksjon). Oslo. OsloMet Storbyuniversitetet.
- Engesnes, N. (Under arbeid). Estekster som forskningsredskap: Tekster med estetiske kvaliteter i et FoU-prosjekt om barnehagens lydlandskaper.
- Evenstad, R., & Becher, A. A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? Om betydningen av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 10, s. 1-13. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/nbf.1427> ISSN: 1890-9167.
- Evenstad, R., & Becker, A. A. (2010). Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysiske miljø. *Første steg*(2), s. 28-32.
- Evenstad, R., & Brennhovd, M. (2020). "Vi må finn på ka vi skal gjør!" Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? I

- Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne-og utemiljø* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenstad, R., & Dahl, B. (2013). Den blå appelsin kanvas barnehage: Arkitektur, pedagogikk og ledelse. *Første steg*(4), s. 18-21.
- Evenstad, R., & Dahl, B. (2018). Barnehagebygg for demokrati og danning? - Barns medvirkning i møte med romlige (fysiske) strukturer. . I Wolf, K. D., & Svenning, S. B. *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 43-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Faulkner, S. L. (2017). Poetic Inquiry. Poetry as/in/for Sosial Research. I P. (. Leavy, *Handbook of arts-Based Research* (s. 208-230). Guilford Publications Inc.
- Foucault, M. (1980). Two Lectures. I Foucault, M. *Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings 1972-1977.* (s 78-108). Brighton. Harvester Press.
- Fønnebo, B., & Rolfsen, N. C. (2017). Changing Areas, Spaces and Places in kindergartens for more playing, learning and exploration. *Journal of the european Teacher Educational Network.* 12, s. 105-117.
- Fønnebo, B., & Rolfsen, N. R. (2014). Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning.* 7(1), s. 1-11.
- Fimreite, N. (1980). *Økologi.* Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Gibson, E. J. (2017). *Percieving the Affordances. A portrait of two psychologists.* New York: Routledge taylor & Francis Group.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development.* New York: Oxford university press.
- Gibson, E. J., & Walker, A. S. (1984). Development of knowledge of Visual-Tactual affordances of substance. *Child development,* 55(2), 453-461. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.2307/1129956>.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems.* Boston: MA: Houghton-Mifflin.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception. 1.* New York. USA: Psychology press - Classic Edition.
- Gulpinar, T., & Hernes, L. (2016). Estetisk læring i barnehagen. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. *Blikk fra barnehagen* (s. 119-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Vist, T. (2019). Estetisk læring i et kunstpedagogisk perspektiv - en artikkel om kunstneriske møter. I Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. *Blikk for barn* (s. 123-139). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2016). *Blikk fra barnehagen .* Bergen : Fagbokforlaget .
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. I Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. *Blikk for barn* (s. 55-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, L. T. (2015). Hvilke innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning.* 10(5), s. 1-16.
- Halland, S. J., & Vist, T. (2016). Estetiske opplevingar. Toddleren i møte med materiale. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. *Blikk fra barnehagen.* (s. 119-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansson, H. (2012). Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* (s. 149-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haarseth, M. (2020). Den nye voksenrollen. I Sandseter, H. E. B. & Storli, R (red) *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Innspirasjon til lek.* (s. 153-162). Oslo. Universitetsforlaget.
- Høyen, M., & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser.* København: Hans Reitzels Forlag.

- Høyland, K., & Hansen, G. K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 23-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgesen, M. B. (2018). Å høre til et sosialt sted. I Myrstad, A., Sverdryp, T., & Helgesen, M. B. *Barn skaper sted. Sted skaper barn*. (s. 135-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, A. B., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. (. (2019). *Blikk for barn* . Bergen : Fagbokforlaget .
- Herrington, S., Brunelle, S., & Brussoni, M. (2020). Outdoor play spaces - As if children mattered. I E. B. Sandseter, R. Storli, & (Red)., *Barnehagens inne- og utemiljø. Innspirasjon til lek*. (s. 129-138). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ishak, S., Franchak, J. M., & Adolph, K. E. (2013). Perception - action development from infants to adults: Perceiving affordance for reaching through openings. *Jurnal of Experimental Child Psychology*. 117, s. 92-105
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.09.003>.
- Jahren, L. C. (2020). Fra ørke til oase - Hvordan gjøre et lite attraktivt område i utemiljøet til en oase for lek og samspill. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Innspirasjon til lek*. (s. 185-192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg, 2016. 3 opplag. 2019). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaarby, E. K., & Tandberg, C. (2019). Lek og læring i utetiden, bevegelseslek og naturfaglig utforsking? I Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. *Blikk for barn* (s. 141-164). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kind, S. (2015). Material Encounters. *International Journal of Child, Youth & Family Studies. Special Issue Materiality in Early Childhood Studies*. 5(4.2), s. 865-877.
- Kjørholdt, A. T., & Os, E. (2019). Barnehagen som materielt og kulturelt landskap. Arkitektur, innredning og leketøy. I Hernes, L., Vist, T., & Winger N. (Red). *Blikk for barn*. (s. 75-103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleppe, R. (2018). Affordances for 1- to 3-year-olds risk play in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 16(3), s. 258-275 <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1177/1476718X18762237>.
- Kleppe, R., Sando, O. J., & Sandseter, H. E. (2020). Innendørs risikofylt lek: Muligheter for spenning og variasjon i barnehagens lekemiljøer. *Journal of research in arts and sports education*. 4(2), s. 26-46.
- Krogstad, A. (2012). Barns typologi. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, T. Moser, & (Red)., *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s. 77-92). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, A., Hansen, K. G., Høyland, K., & Moser, T. (2012). *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children`s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*. 24, s. 179-198.
- Larsen, V. (2016). Diskursens dimensjoner i barnehagefaglig praksis. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. *Blikk fra barnehagen*. (s. 247-258). Bergen : Fagbokforlaget.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York : Oxford University Press Inc. .
- Latour, B. (2007). Third Source of Uncertainty: Objects too Have Agency. I B. Latour, *Reassembling the sosial. An introduction to Actor-Network-Theory* (s. 63-86). Oxford: Oxford University Press.

- Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactical Approaches to Child-Managed Play: Analyses of teacher`s interaction styles in kindergartens and after-school programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*. 47(3). s.461-479.
- Leavy, P. (2010). A/r/t: A Poetic Montage. *Qualitativ Inquiry*. 16(4), s. 240-243. DOI: 10.1177/1077800409354067.
- Leavy, P. (2017). Introduction to Arts-Based Research. I P. (. Leavy, *Handbook of arts-based research* (s. 3-21). New York: The Guilford Press.
- Linder, L. (2016). *Pedagogisk miljø i tanke och handling*. Stockholm : Lärarförlaget.
- Mårtensson, B. D., Puggaard, L., & Puggaard, B. R. (2016). *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. København: Akademisk forlag .
- Moe, A. S. (2020). Alle skal med - om å skape en varig bevissthet blant personalet rundt det fysiske miljøet og voksenrollen i uterommet. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Innspirasjon til lek* (s. 193-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. (2012). Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt. I Krogstad, A., Hansen K. G., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 129-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring. I Gulpinar, T., Hernes L., & Winger, N. *Blikk fra barnehagen* (s. 97-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (4. utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo : Pedagogisk Forum .
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland., & Moser, T. (red). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s. 213-227). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdypning av rom om materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 10(4), s. 1-14.
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk. En fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet*. (Doktoravhandling). Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge. Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap. .
- Norsk akademis ordbok. (2021). *Det Norsk Akademis ordbok*. Hentet fra <https://naob.no>: <https://naob.no/ordbok/aktør>
- Obee, P., Sandseter, E. B., Gerlach, A., & Harper, N. (2020, Mars 18). *Lessons Learnd from Norway on Risk Play in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Hentet fra Springer Inc: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01044-6>
- Obee, P., Sandseter, H. E., & Harper, N. J. (2021). *Children`s use of environmental features affording risk play in early childhood education and care*. Hentet fra tandfoline.com: <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/03004430.2020.1726904>
- Odegard, N. (a2015). Barns overskridende bruk av materialer: Kreative krefter. I N. Odegard, *Gjenbruk som kreativ kraft* (s. 109-131). Oslo: Pedagogisk forum.
- Odegard, N. (2015). *Gjenbruk som kreativ kraft*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Odegard, N. (2019). Imagine sustainable futures - Experimental encounters between young children and vibrant recycled matter. I J. Kroeger, C. Y. Myers, K. Morgan, & (Red)., *Nurturing Nature and the Environment with young Children* (s. 124-138 <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.4324/9780429264672>). Routledge.
- Oslo Kommune . (2021). *Barnehage. Standard kravspesifikasjon 2015*. Hentet fra Barnehage. Standard kravspesifikasjon 2015: <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1366528-1444744970/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Anskaffel>

- ser/Standard%20kravspesifikasjoner/Standard%20kravspesifikasjon%20for%20barn ehage.pdf
- Oslokommune. (2012). *Felles kravspesifikasjon Oslo Kommune Barnehager 2012*. Oslo: Oslo kommune.
- Pieske, B., Withagen, R., Smith, J., & Zaal, F. T. (2015). Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? . *Journal of environmental psychology*. 41, s. 101-111.
- Prieske, B. W. (2015). Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? . *Jurnal of Environmental Psychology*. 41, s. 101-111.
- Ravnholt, T. (2020). Fra et fattig til et rikt lekemiljø - Hvordan lede endringsprosesser i barnehagens innemiljø. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Inspirasjon til lek*. (s. 141- 152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Röthle, M. (2005). Møtet med de lekende barna. I Haugen, S. R. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 110-129). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Reed, E. S. (1988). The ecological approach to visual perception. I Reed, S. E. *James J. Gibson and the psychology of perception* (s. 279-295 <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.2307/j.ctt1xp3nmm.20>). Conetticut: Yale University Press.
- Reed, E. S., & Jones, K. R. (2021). Gibsons`s Theory of Perception: A case of Hasty Epistemologizing? *The university of chicago press journals* , s. 519-530 .
- Reed, E. S. (1988). *James J. Gibson and the psychology of perception*. Conetticut: Yale University Press.
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utgave. 5. opplag.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksmålsforbundet. (2021). *Riksmålsforbundet* . Hentet fra <https://www.riksmalsforbundet.no>: https://www.riksmalsforbundet.no/qa_faqs/anforselstegn-pa-engelske-ord-norsk-tekst/
- Rossholdt, N. (2015). Å tenke med Deleuze og Guattari; Hva kan en posthuman kropp bli og gjøre i barnehagen? . I Ottestad, A. R. *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 214-226). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rossholdt, N. (2009). Gråtens mange ansikter - Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*. 30, s. 102-115.
- Rschwani, J., Kaplan, B. E., Tamis-Lemoda, C. S., & Adolph, K. E. Childrens use of everyday artifacts: Learning the hidden affordance of zipping. *Developmental Psychobiology*, s. 1-7. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1002/dev.22049>.
- Røys, H. (2007). Om didaktikk. I Røys, H. *Pedagogikk i barnehagen. Grunnbok for førskolelærere*. (s 124-145). Oslo. N. W. Damm & Sønn.
- Sanderud, J., & Gurholt, K. P. (2012). Barns nysgjerrige lek i natur - Utforskende dannelselse. *Nordic Studies in education*. 34(1), s. 3-20.
- Sando, O. J. (2019). The outdoor environment and children`s health: a multilevel approach. *International Journal of Play*. 8(1), s. 39-52.
- Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: Children`s well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*. 27(4), s. 506-519.
- Sando, O. J. (2020). Fysisk miljø, trivsel og fysisk aktivitet i barnehagen. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne-og utemiljø. Inspirasjon til lek*. (s. 37-46). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sando, O. J., & Mehus, I. (2019). *Supportive indoor environments for functional play in ECEC institutions: a strategy for promoting well-being and physical activity*. Hentet fra tandfonline.com : <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/03004430.2019.1651305>
- Sando, O. J., & Sandseter, H. E. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*(69), ss. 1-8.
- Sandseter, E. B. H. (2020). Prosjektet EnCompetence: Bakgrunn, metode og hovedresultater. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Innspirasjon til lek*. (s. 15-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H., & Kleppe, R. (2020). *The Prevalence of Risk Play in Young Children`s indoor and Outdoor Free Play*. Hentet fra SpringerLink: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Sandseter, E. B. H., & Storli, R. (. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø - Inspirasjon til lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sando, O. J. (2020). The dynamic relationship between outdoor environments and children`s play. *Education 3-13. International Journal og Primary, Elementary and Early Years Education*, s. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833063>.
- Sandseter, E, B, H., Storli, R., & Sando, O. J. (2021). The relationship between indoor environments and children`s play - confined spaces and materials. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1869798>.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. Publisert doktoravhandling*. . Trondheim : NTNU. Norsk senter for barneforskning. .
- Sæter, T. (2020). Hvordan skape et godt utemiljø i barnehagen der både personalet og barna er aktive i leken? I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagend fysiske inne- og utemiljø. Inspirasjon til lek*. (ss. 175-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra Barnehager: <https://www.ssb.no/barnehager>
- Stoltz, S. A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*. 47(5), s. 474-487.
- Storli, R., Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2020). Childrens involment in free play and the use of play materials in the outdoor early childhood education and care environment. *Children, Youth and Environments*. 13(1), s. 66-82.
- Thorbergesen, E. (2012). Lekemateriell og barns lek. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 231-247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007) *Barnehagens rom*. Oslo. Pedagogisk forum.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2021) Samtalen om det pedagogiske prosjektet. I *Barnehagefolk*. (3), s. 35-41. Oslo. Habitus AS og Pedagogisk forum.
- Torsnes, E. (2016). De yngste barnas vandring - med blikk på det fysiske miljøet. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. *Blikk fra barnehagen* (s. 231-245). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, August 01). Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Regelverk for barnehage: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/>
- Vist, T. (2009) *Musikkopplevelse som muligheter for følelseslandskap*. Avhandling for graden Ph.D. NMH-Publikasjoner. Oslo. Norges musikkhøyskole.

- Vist, T. (2016). Arts-based research processes in ECEC. Examples from preparing and conducting a data collection. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*. 13, s. 1-15
<https://doi.org/10.7577/nbf.1371>.
- Vist, T. (2017). Kunstbasert forskning i barnehagen - teori om en mulig praksis. I Berge, A., & Johansson E. *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (ss. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wagman, J. B. (2020). A guided tour of Gibson's Theory of affordance. I Wagman, J. B., & Blau, J. C. *Perception as Information Detection. Reflections on Gibson's Ecological Approach to Visual Perception* (s. 130-148). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Wagman, J. B., & Blau, J. J. (2020). *Perception as Information Detection. Reflections on Gibson's Ecological Approach to Visual Perception*. . New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Waters, J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. I Ärlemalm-Hagsør, E., Sandseter, H. E. Sandseter., Lee-Hammond, L., Lekies, K. S., & Wyver, S. *The saage handbook in outdoor play and learning* (s. 40-54). California: Saage Publications.
- Zeevaert, J. (2020). Hvordan utvikle utearealer i barnehagen sett fra landskapsarkitektens perspektiv. I Sandseter, E. B., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne-og utemiljø. Inspirasjon til lek*. (s. 115-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigst er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2012). Kapittel 19. Lærerens rolle i barns lek. I M. Öhman, *Det viktigste er å få leke* (s. 239-248). Oslo: Pedagogisk forum.
- Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1. Innledende intervju med referanser og fotnoter (Estekst 5)

- Intervjuer* *Hei, og takk for at du har mulighet til å bidra til denne undersøkelsen av barnehagens miljø.*
- Svarer* *Det var da så lite, og jeg synes det er fint å få bidra på et så spennende felt. Det å komme med mine betraktninger innen dette temaet faller seg veldig naturlig for meg.*
- Intervjuer* *Ja, vi starte dette intervjuet ved at du introdusere deg selv ved navn, og forteller litt om deg selv. Deretter skal vi snakke litt om din tilstedeværelse i barnehagen.*
- Svarer* *Mitt navn er Affordance, og jeg kommer opprinnelig fra USA (Gibson J. J., 2015. Gibson E. J., 2017. Gibson & Pick, 2000).*
- Intervjuer* *Ditt fulle navn?*
- Svarer* *Jeg kalles ved navn Affordance. Men dersom jeg skulle ta et etternavn, så ville det være naturlig at jeg tar navnet Gibson, etter den som først så meg og gav meg navnet Affordance (Gibson J. J., 2015, s. 119. Gibson E. J., 2017, s. 96).*
- Intervjuer* *Du kan gjerne utdype litt nærmere omkring din opprinnelse.*
- Svarer* *Ja, det gjør jeg gjerne. Den første som kalte meg ved navnet Affordance, var den eminente herre James. J. Gibson fra Ohio (Gibson J. J., 2015, s. 119. Gibson E. J., 2017, s. 96). Han var psykolog og professor i eksperimentell psykologi, og ble en viktig bidragsyter for økologisk psykologi og visuell persepsjon (Gibson E. J., 2017. Wagman & Blau, 2020). Han gav meg navnet Affordance omkring 1966, (Gibson J. J., 2015, s. 119. Gibson J. J., 1966, s. 285. Gibson E. J., 2017, s. 96), mens hans hovedverk med meg som bidragsyter først kom i 1979 (1) (Gibson J. J., 2015), samme år som hans bortgang. I dette intervjuets henseende tenker jeg at det også er relevant å nevne hans kone, psykologen Eleanor J. Gibson (Gibson E. J., 2017). Hun*

spesialiserte seg i barns utvikling og læring, og tok meg med i sine eksperimentelle studier omkring dette (Gibson & Pick, 2000).

Intervjuer Så interessant, så ekteparet Gibson kan ses som din opprinnelse, og slik også som dine foreldre?

Svarer Ja, dersom du ønsker å se meg slik så kan du absolutt si det. Men for meg er dette kun en opprinnelse, det vil si at det stadfester et tidspunkt da noen ordfestet min eksistens. Etter denne opprinnelsen er det også andre som har tatt mitt navn i sin munn, og således formet hvordan min eksistens i verden har blitt oppfattet (2) (Gibson & Pick, 2000. Reed, 1988. Cole, Y., V., & Adolph, 2013. Ishak, Franchak, & Adolph, 2013. Kytta, 2004. Evenstad & Becher, 2015. Sandseter & Storli, 2020. Obee, Sandseter, Gerlach, & Harper, 2020. Storli, Sandseter, & Sando, 2020).

Intervjuer Kan du utdype litt om hva du mener når du snakker om din eksistens i verden?

Svarer Det gjør jeg gjerne. Vi kan se på meg, og vi kan se på deg. Du er en person, et menneske, en homo sapiens. Du lever et liv i verden, du har en familie, og du har behov og interesser som gir deg mening og glede i livet. Slik er det ikke med meg. Da James gav meg navnet mitt, var det ikke som til en sønn eller datter, men som en tanke om verden. Jeg er en teori, en filosofisk tanke (3), og kan ses som en billedgjøring av hans teorier om verden. Den jeg er handler om menneskets væren i verden, der jeg kan ses som en betegnelse på komplementaritet mellom individ og miljø (Gibson J. J., 2015, s. 119). Sagt med enklere ord er jeg er hva miljøet har å gi til mennesket. Jeg viser deg hvilke muligheter og begrensninger du har i det aktuelle miljøet du befinner deg i, og dette kalles miljøets affordances (4). Forskjellige individer oppfatter miljøet ulikt, og ser dermed ulike affordances i et miljø (Gibson J. J., 2015, s. 120. Wagman J. B., 2020, s. 132). Jeg er altså det som er mellom deg og miljøet rundt deg, og den jeg er viser deg hvilke muligheter verden har å gi til deg.

Intervjuer Ja....så du kan altså vise et menneske hva verden har å gi?

Svarer Hvis du med verden mener miljøet som omgir deg, så er svaret ja. Jeg er ikke der i de store betraktningene på verden, og har ingenting med eksempelvis religion og politikk å gjøre. Her må du søke svarene et annet sted. Jeg er til stede i verden som en eksistens som alltid er der i møte mellom individ og miljø, og kan således kun oppfattes på individuelt plan der og da (5). Jeg er altså ikke en homo sapiens som deg, og jeg er heller ikke manifestert i det fysiske miljøet som omgir deg. Men jeg er

det som alltid er der idet du og miljø møtes, og den jeg er forteller deg hva du kan eller ikke kan foreta deg i det miljøet du befinner deg i (Gibson J. J., 2015. Gibson & Pick, 2000).

Intervjuer På hvilken måte vil du si at du kan forteller noen noe om miljøet de befinner seg i?

Svarer Jeg ville si at jeg forteller deg noe om miljøet i egenskap av at jeg alltid er der mellom individ og miljø. Jeg har ikke en fortellende stemme som setter ord på hvordan jeg som affordance viser deg muligheter og begrensinger i miljøet. Men jeg er til stede i form av at jeg ER de muligheter og begrensninger du møter i miljøet. Når en voksen mann møter en stol, vil han mest sannsynlig sette seg ned på den og være fornøyd med at det er denne muligheten stolen gir. Dersom en liten gutt møter den samme stolen, kan det hende at han også setter seg på den. Men han vil etter all sannsynlighet også se flere muligheter, eller affordances, ved stolen (6). Han kan se stolens affordance til å bli klatret på, stått på, eller hoppet fra. Han kan se at stolen kan få nye affordances ved at man legger den ned på gulvet, og han kan la stolen bli til en brannbil eller et slott i fantasien. Slik er det med alt individet møter i verden, der ulike individer oppfatter ulike affordances mellom seg og miljøet (Gibson J. J., 2015, s. 120. Wagman J. B., 2020, s. 132). Men dette eksempelet kan også vise hvorfor jeg synes det er så interessant å få denne forespørselen om å bidra med mine betraktninger inn mot barn i barnehagen.

Intervjuer Ja, kan du si noen ord om hva du tenker om barn og affordance?

Svarer Ja jeg kan gjerne si litt mer om meg selv og barnet. Barn er i ferd med å oppdage verden, og de møter ofte noe som er nytt for dem i det fysiske miljøet som omgir dem (Sandseter & Storli, 2020. Krogstad. A, 2012). Barn søker kunnskap og erfaring, og går i møte med det som omgir dem med pågangsmot og glede (Sando, 2020). Jeg finner det spennende å stå mellom et barn og dets møte med det verden, og drømmer om at barn ser et vidt spekter av affordances i sitt hjerte i møte med miljøet som omgir dem. Dette kan styrke dem i deres generelle utvikling, deres dannelse, og deres blick ut i hva verden har å by på (7) (Sando, 2020. Brønseth, 2016. Evenstad & Brennhovd, 2020. Gulpinar, Hernes, & Winger, 2019. Halland & Vist, 2016. Hansson, 2012. Høyland & Hansen, 2012. Jahren, 2020. Krogstad. A, 2012. Linder, 2016. Myrstad & Sverdrup, 2016. Nordin-Hultman, 2004. Odegard, 2015. Sanderud, 2012. Sandseter & Storli, 2020. Storli, Sandseter, & Sando, 2020. Thorbergesen, 2012. Torsnes, 2016).

- Intervjuer* *Hva vil du si at din oppgave i barnehagen er?*
- Svarer* *Jeg har vel ikke en spesifikk oppgave i så måte. Jeg er ikke ansatt i barnehagen, og innehar ingen stemme som kan bli hørt for å bedre barnehagens kår. Men jeg vil likevel si at jeg er en sentral del av barnehagens virke, og at jeg spiller en stor rolle i barns vilkår for utvikling og læring (8). Ved at min eksistens er til stede i hvert enkelt møte mellom individ og miljø, er jeg til stede i alle barns møter med den fysiske verden som omgir dem (9). Jeg vil si at barns opplevelse av sine muligheter og begrensinger i denne verden, kan være avgjørende for barnets oppfattelse av seg selv i verden (10). I så måte vil jeg si at min plass i barnehagen kan være avgjørende for barns anskuelser på seg selv og verden for øvrig, og at mine betraktninger også kan ses som avgjørende for personalets og barnehagens refleksjon og anskuelse på seg selv. Men dette regner jeg med at vi vil komme nærmere inn på under mine senere betraktninger.*
- Intervjuer* *Ja dette er veldig spennende, og er absolutt noe vi må komme nærmere inn på. Nå vil jeg gjerne få takke deg for din deltagelse i dette innledende intervjuet. Jeg ser frem til vårt videre samarbeid.*
- Svarer* *Gleden er på min side.*

Fotnoter

- (1) James J. Gibson introduserer begrepet affordance grundig i for første gang i boken «The Ecological Approach to visual perception» i 1979. Men første gang han nevnte begrepet var i boken «The senses considered as perceptual systems» i 1966.
- (2) Her setter jeg inn noen referanser til affordance sin opprinnelse innen psykologisk forskning innen persepsjon og eksperimentell psykologi. Jeg legger også inn noen referanser til affordance begrepet brukt i forskning i forhold til barn, siden det er dette denne oppgaven omhandler. Referansene kunne vært mange flere, men jeg har gjort et utvalg som jeg mener er hensiktsmessig for teksten. Det kan også være verdt å nevne at affordance som begrep har blitt tatt i bruk på mange ulike fagfelt, blant annet innen eksperimentell psykologi, atferds psykologi, kommunikasjon, nevrovitenskap, kunstig intelligens og robotteknologi (Wagman J. B., 2020).
- (3) «Ordet filosofi kommer fra de greske ordene *filos*, som betyr venn, lengsel eller kjærlighet, og *sofia*, som betyr visdom. Ordet kan derfor oversettes med «kjærlighet til eller lengsel etter visdommen». En filosof er altså en som betrakter visdommen som sin venn, og som søker etter innsikt. Gibson var psykolog, ikke filosof, men han var også på leting etter visdom eller kunnskap om verden. Gjennom sin eksperimentelle økologiske psykologi la han blant annet frem teorien/tanken om affordance, som både kan ses som en konkret psykologisk teori om komplementariteten mellom individ og miljø, og som en grunnleggende tanke om verden (Wagman & Blau, 2020). Teorien oppsto som en filosofisk tanke og higen etter kunnskap, og ble

konkretisert gjennom teoretisering og eksperimenter gjennom J. Gibsons forskning (Gibson E. J., 2017, s. 96).

- (4) Her er Gibsons innledende redegjørelse for begrepet affordance. Sitatet kan gi en mer direkte forståelse av hvordan Gibson så begrepet; “The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill. The verb *to afford* is found in the dictionary, but the noun *affordance* is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment” (Gibson J. J., 2015, s. 119).
- (5) “For Gibson, perception is cognitive – not because it is representational or computational, but because perception is of meaningful, complex, and emergent relationships between perceiver and environment. Moreover, this is so because there is complex and emergent *information about* such relationships available in structured energy arrays” (Wagman J. B., 2020, s. 132). Her viser Wagman til hvordan møtet mellom individ og miljø gir mening for individet gjennom kognitive prosesser i møte med miljøets affordance. Dette er et individuelt møte, der individ og miljø inngår i et komplekst samspill som gir individet informasjon om mulige affordances i miljøet.
- (6) “The human species in some cultures has the habit of sitting as distinguished from kneeling or squatting. If a surface of support with the four properties is also knee-high above the ground, it affords sitting on ... Knee-high for a child is not the same as knee-high for an adult, so the affordance is relative to the size of the individual” (Gibson J. J., 2015, s. 120). Stolen kan slik være et bilde på noe der de fleste mennesker vil se tingens affordance til å sette seg ned på den. Et barn som kanskje ikke passer til stolens høyde på samme måte, vil kunne se andre affordances ved stolen. «Moreover, restrictions on the ability to explore such structure will impair the ability to perceive such affordances. Gibson also mentions affordances of climbing, falling off, getting under, and bumping into...” (Wagman J. B., 2020, s. 132). Barnet vil kunne føle trang til å utforske stolens muligheter, og vil slik kunne se flere affordances ved stolen gjennom et individuelt møte med stolen/miljøet. Men et barn som møter restriksjoner til hvordan stolen kan utforskes, vil se færre affordances i møte med stolen.
- (7) Begrepene «Utvikling» og «Dannelse» samt setningen «Deres (barnas) blikk ut i hva verden har å by på», åpner for at et stort spekter av det barnehagefaglige kan ses som relevant inn mot affordancebegrepet. Dersom litteraturen har en vinkling inn mot barnehagens miljø og barns tilstedeværelse i det miljøet, mener jeg at litteraturen videre kan tolkes inn mot affordance i barnehagen. Derfor har jeg ramset opp en hel del referanser som kan vinkles inn mot barns møte med miljøet, og mener dette som en underbygning av affordances som relevant for et vidt spekter i det barnehagefaglige.
- (8) Barn lærer og utvikler seg i samspill med sine omgivelser (Krogstad, Hansen, Høyland, & Moser, 2012). Dersom man ser på barnets møter med verden som komplementaritet mellom individ og miljø, kan alle barnets møter/samspill med sine omgivelser ses som affordance.
- (9) Dersom den fysiske verden/miljøet ses som alt som befinner seg utenfor barnet, kan affordance ses i all interaksjon barnet har med verden rundt seg. Dersom affordances kan ses inn i alle barns møter med verden, både møter med det fysiske miljøet, sosiale møter og i all interaksjon med verden generelt, kan affordance ses som allestedsværende og avgjørende for individets eksistens og væren i verden.
- (10) Sando har sett på det fysiske miljøet inn mot barns trivsel i barnehagen, der dette knyttes sammen med rommets tilrettelegging, barns muligheter for medvirkning, og hvilke muligheter for lek som gis i miljøet (Sando, 2020, s. 42). Jeg vil trekke dette enda lengre, og si at barns opplevelse av muligheter og begrensninger i sitt miljø ikke bare påvirker barnets trivsel der og da, men over tid også kan få livslange følger for individets interaksjon med sitt miljø/verden. Barnet får et bilde av seg selv gjennom sine erfaringer, og det fysiske miljøets muligheter og begrensninger kan gi barnet et bilde av seg selv som kompetent eller utilstrekkelig. Dette kan over tid bli en del av individets selvforståelse, noe som kan øke eller begrense individets interaksjon med verden i forhold til potensielle affordances som ses som tilgjengelig for aktualisering hos individet.

Litteraturliste

- Brønseth, J. (2016). Barnehagen som komplementerende miljø for de yngste. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. *Blikk fra barnehagen* (s. 259-276). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cole, W. G., Chang, G. L. Y., Vereijken, B., & Adolph, K. E. Perceiving affordance for different motor skills. *Experimental Brain Research*. (225), s.309-319. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1007/s00221-012-3328-9>
- Evenstad, R., & Becher, A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill motspill? Om betydningen av koherens mellom planlegging og etablering av nye barnehagebygg. *Nordisk barnehageforskning*, 10, 1-13.
- Evenstad, R., & Brennhovd, M. (2020). "Vi må finn på ka vi skal gjør!" Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne-og utemiljø* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibson, E. J. (2017). *Perceiving the Affordances. A portrait of two psychologists*. New York: Routledge taylor & Francis Group.
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. New York: Oxford university press.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: MA: Houghton-Mifflin.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. New York, New York, USA: Psychology press - Classic Editions.
- Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. I Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. *Blikk for barn* (s. 55-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland, S. J., & Vist, T. (2016). Estetiske opplevingar. Toddleren i møte med materiale. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Wist, N. *Blikk fra barnehagen* (s. 119-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansson, H. (2012). Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for- og etterspill. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (s. 149-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høyland, K., & Hansen, G. K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 23-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ishak, S., Franchak, J. M., & Adolph, K. E. (2013). Perception - action development from infants to adults: Perceiving affordance for reaching through openings. *Jurnal of Experimental Child Psychology*. 117, s. 92-105
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.09.003>.
- Jahren, L. C. (2020). Fra ørke til oase - Hvordan gjøre et lite attraktivt område i utemiljøet til en oase for lek og samspill. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Innspirasjon til lek*. (s. 185-192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogstad, A., H. K. (2012). *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children`s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Jurnal of Environmental Psychology*. 24, s. 179-198.
- Linder, L. (2016). *Pedagogisk miljö i tanke och handling*. Stockholm : Lärarförlaget.
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring. Gulpinar, T., Hernes, L., & Wist, N. *Blikk fra barnehagen* (s. 97-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo : Pedagogisk Forum .

- Obee, P., Sandseter, E. B., Gerlach, A., & Harper, N. (2020). *Lessons Learnd from Norway on Risk Play in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Hentet fra Springer Inc: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01044-6>
- Odegard, N. (2015). *Gjenbruk som kreativ kraft*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Reed, S. E. (1988). *James J. Gibson and the psychology of perception*. Conetticut: Yale University Press.
- Sanderud, J. G. (2012). Barns nysgjerrige lek i natur - Utforskende dannelselse. *Nordic Studies in education*. 34(1), s. 3-20.
- Sando, O. J. (2020). Fysisk miljø, trivsel og fysisk aktivitet i barnehagen. I Sandseter, E. B. H., & Storli, R. *Barnehagens fysiske inne-og utemiljø. Inspirasjon til lek*. (s. 37-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandseter, H. E., & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø - Inspirasjon til lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storli, R., Sandseter, E. B., & Sando, O. J. (2020). Childrens involment in free play and the use of play materials in the outdoor early childhood education and care environment. *Children, Youth and Environments*. 13(1), s. 66-82.
- Thorbergesen, E. (2012). Lekemateriell og barns lek. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., & Moser, T. *Rom for barnehage - Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 231-247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsnes, E. (2016). De yngste barnas vandring - med blick på det fysiske miljøet. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. *Blick fra barnehagen* (s. 231-245). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wagman, J. B. (2020). A guiden tour of Gibson`s Theory of affordance. I Wagman, J. B., & Blau, J. C. *Perception as Information Detection. Reflections on Gibson`s Ecological Approach to Visual Perception* (s. 130-148). New York: Routledge. Taylor & Frances Group.
- Wagman, J. B., & Blau, J. J. (2020). *Perception as Information Detection. Reflections on Gibson`s Ecological Approach to Visual Perception*. . New York: Routledge. Taylor & Francic Group.

Estekst 1

- Første utarbeiding av estekst inn mot affordance begrepet.

Affordance, og dets hemmelige liv i barnehagen

Det var en gang for lenge lenge siden at en ny tanke ble til i vår verden. Denne nye tanken var overalt og mellom alt, og den tanken, det var meg. Jeg plasserte meg mellom alle dyr og den verden de er omgitt av. Og når de så gjennom meg, så de hva verden var og hva verden kunne bli. Gjennom meg så hvert enkelt dyr ulike verdener, begrensninger og muligheter. Jeg sto mellom, og gledet meg over å være til.

En vakker dag kom du inn porten, og du var så glad så glad for å være i barnehagen din. Jeg likte meg også godt i barnehagen, og synes at det var spennende å stå mellom deg og din verden. Vel inne i barnehagen så du et håndtak, og du var rask bort til det for å prøve. Du så på det gjennom meg, og så noe som var kjent. Håndtaket som kan gi deg plaskende glede. Som kan åpne kranen til en rennende væske som føles godt på huden, smaker vått, lager en forlokkende lyd av rislende glede, og kan plaskes så herlig i ansiktet og opp over hele deg. Jeg var der sammen med deg, mellom deg og håndtaket. Og jeg undret meg over alt du kunne se når du så håndtaket gjennom meg. Men da kom den andre. Jeg er mellom alle og verden, og var også mellom den andres blick og håndtaket. Med sitt blick gjennom meg så den andre noe som var feil, og stanset deg. Når du ble stanset av den andre, endret det noe i hvordan du så gjennom meg mot håndtaket. Her i barnehagen kan den andre bestemme. Den andres blick så gjennom meg, og så at håndtaket til den rennende væsken bare skulle brukes til bestemte tider. Du så gjennom meg igjen, og så noe nytt. Du så at håndtaket kan gi plaskende glede, men at du ikke kan åpne den nå. Du må vente.

Da hadde du ikke annet å gjøre enn å fortsette ferden inn i barnehagen, og du gikk på oppdagelse etter noe spennende. Jeg var der mellom deg og verden, og jeg var der mellom den andre og verden. Den andre fant frem noe dere kunne gjøre sammen. Den andre så på dette gjennom meg, og så maling til å male på hvite ark med malerpensel. Du skulle få male sammen med den andre, og etterpå henge et fint maleri på veggen. Med sitt blick gjennom meg gledet den andre seg til å lage noe pent samme med deg. Men du så ikke det den andre så. Gjennom meg så du malerpenselens musikk mot bordplaten, og du så malingens rennende farger som spennende smaker og følelse mot huden. Når du så arket gjennom meg, så du noe tynt som kunne formes. Noe som kunne knitre og rasle så fint mellom fingrene. Og hvis du var veldig veldig nøyaktig med de små hendene dine, kunne det deles opp i biter som falt dalende ned på gulvet. Så magisk! Men den andre hang et fint bilde opp på veggen. Du så gjennom meg opp på bildet, og syntes også at det var fint.

Så dro du videre på din ferd i barnehagen, og snart fant du noe nytt og spennende. Den andre hadde hentet noe som skulle settes på plass, og når det var gjort, sto det noe nytt tilbake. Når du så på dette nye gjennom meg, så du noe brunt. Det kjentes litt hardt mot huden din, men ikke vondt eller tungt. Jeg ventet i spenning mens du så gjennom meg på dette nye. Du ville prøve det for å finne ut hva som kunne skje, og du fant så mye som dette nye kunne være i møte med deg. Du kravlet opp på, veltet, satt under, var inni, og snudde på det brune så det ble til noe nytt, igjen og igjen. Du brukte kroppen og blikket for å finne noe nytt i det nye, og du jobbet konsentrert mens du smilte inni deg. Jeg var mellom, og jo mer du jobbet med det brune, jo mer kunne du se når du så gjennom meg. Den andre kom, og så gjennom meg på pappesken som skulle ryddes bort. Den andre kan ikke se det du ser gjennom meg, men stopper likevel opp og undrer seg. Den andre kan se at du ser noe mer. Du setter deg oppi det brune, og ser opp på den andre mens du vugger det brune fra side til side. Den andre smiler til deg i pappesken, setter seg ned ved siden av deg, og synger en sang. Den andre så på deg gjennom meg, og så esken som en båt som vugget fra side til side. Sangen handlet om en båt på havet. Du har hørt sangen før, og du har kjent bølgene vugge på bestefars båt. Du og den andre smiler til hverandre, og du flytter deg litt slik at det blir plass til den andre i den brune båten. Dere ser gjennom meg, men dere ser ikke det samme. Jeg er mellom. Dere ser verden gjennom meg, og det dere ser er i endring for hvert nye blick ut i verden.

Estekst 2

- Bearbeiding av estekst 1.

Det var en gang for lenge lenge siden at en ny tanke ble til i vår verden. Denne nye tanken var overalt og mellom alt, og den tanken, det var meg.

Jeg plasserte meg mellom alle dyr og den verden de er omgitt av. Og når de så gjennom meg, så de hva verden var og hva verden kunne bli. Gjennom meg så hvert enkelt dyr ulike verdener, begrensninger og muligheter. Jeg sto mellom, og gledet meg over å være til.

En vakker dag kom du inn porten, og du var så glad så glad for å være i barnehagen din. Jeg likte meg også i barnehagen, og synes at det var spennende å stå mellom deg og verden.

Vel inne i barnehagen så du et håndtak, og du var rask bort for å prøve. Du så på det gjennom meg, og så noe som var kjent. Håndtaket som kan gi deg plaskende glede. Som kan åpne kranen til en rennende væske som føles godt på huden, smaker vått, lager en forlokkende lyd av rislende glede, og kan plaskes så herlig i ansiktet og opp over hele deg. Jeg var der sammen med deg, mellom deg og håndtaket. Og jeg undret meg over alt du kunne se når du så håndtaket gjennom meg.

Men da kom den andre. Jeg er mellom alle og verden, og var også mellom den andres blikk og håndtaket. Med sitt blikk gjennom meg så den andre noe som var feil, og stanset deg. Når du ble stanset av den andre, endret det noe i hvordan du så gjennom meg mot håndtaket. Her i barnehagen kan den andre bestemme. Den andres blikk så gjennom meg, og så at håndtaket til den rennende væsken bare skulle brukes til bestemte tider. Du så gjennom meg igjen, og da så du noe nytt. Du så at håndtaket kan gi plaskende glede, men at du ikke kan bruke den nå. Du måtte vente.

Du gikk videre inni barnehagen. Jeg var der mellom deg og verden, og jeg var der mellom den andre og verden. Den andre fant frem noe dere kunne gjøre sammen. Den andre så på dette gjennom meg, og så maling til å male på hvite ark med malerpensel. Du skulle få male sammen med den andre, for så å henge et fint maleri på veggen. Med sitt blikk gjennom meg, gledet den andre seg til å lage noe pent samme med deg. Men du så ikke det den andre så. Gjennom meg så du malerpenselens musikk mot bordplaten, og du så malingens rennende farger som spennende smaker og følelse mot huden. Når du så arket gjennom meg, så du noe tynt som kunne formes. Noe som kunne knitre og rasle så fint mellom fingrene. Og hvis du var veldig nøyaktig med de små hendene dine, kunne det deles opp i biter som falt dalende ned på gulvet. Så magisk! Men den andre hang et fint bilde opp på veggen. Du så gjennom meg opp på bildet, og syntes også at det var fint.

Så dro du videre på din ferd i barnehagen, og snart fant du noe nytt og spennende. Den andre hadde hentet noe som skulle settes på plass, og når det var gjort, sto det noe nytt tilbake. Når du så på dette nye gjennom meg, så du noe brunt. Det kjentes litt hardt mot huden din, men ikke vondt eller tungt. Jeg ventet i spenning mens du så på dette nye. Du ville prøve det for å finne ut hva som kunne skje, og du fant så mye som dette nye kunne være i møte med deg.

Du kravlet opp på, veltet, satt under, var inni, og snudde på det brune så det ble til noe nytt, igjen og igjen. Du brukte kroppen og blikket for å finne noe nytt i det nye, og jobbet konsentrert mens du smilte inni deg. Jeg var mellom, og jo mer du jobbet med det brune, jo mer kunne du se når du så gjennom meg.

Den andre kom, og så gjennom meg på pappesken som skulle ryddes bort. Den andre kan ikke se det du ser gjennom meg, men stopper likevel opp og undrer seg. Den andre kan se at du ser noe mer. Du setter deg oppi det brune, og ser opp på den andre mens du vugger det brune fra side til side. Den andre smiler til deg i pappesken, setter seg ned ved siden av deg, og synger en sang. Den andre så på deg gjennom meg, og så esken som en båt som vugget fra side til side. Sangen handlet om en båt på havet. Du har hørt sangen før, og du har kjent bølgene vugge på bestefars båt. Du og den andre smiler til hverandre, og du flytter deg litt slik at det blir plass til den andre i den brune båten.

Dere ser gjennom meg, men dere ser ikke det samme. Jeg er mellom. Dere ser verden gjennom meg, og det dere ser er i endring for hvert nye blikk ut i verden.

Estekst 3

- Bearbeiding av estekst 2.

Det var en gang for lenge lenge siden at en ny tanke ble til i vår verden
Denne nye tanken var overalt og mellom alt, og den tanken, det var Meg
Jeg plasserte meg mellom alle dyr og den verden de er omgitt av
Og når de så gjennom Meg, så de hva verden var og hva verden kunne bli
Gjennom Meg så hvert enkelt dyr ulike verdener, begrensninger og muligheter
Jeg sto mellom, og gledet Meg over å være til

En vakker dag kom Du inn porten. Du var så glad så glad for å være i barnehagen din
Jeg synes det var fint å være der mellom Deg og din verden

Du så et håndtak
Du så på Det gjennom Meg, og så noe som var kjent
Det som kan gi Deg plaskende glede
Som kan åpne for en rennende væske som føles godt mot huden,
smaker vått, lager en forlokkende lyd av rislende glede
Det kan plaskes så herlig på hendene, i ansiktet og opp over hele deg
Jeg var der sammen med Deg, mellom Deg og Det
Og Jeg undret meg over alt Du kunne se når Du så på Det gjennom Meg
Men da kom Den andre
Jeg er mellom alle og verden, og var også mellom Den andres blikk og Det
Med sitt blikk gjennom Meg så Den andre noe som var feil, og stanset Deg
Når Du ble stanset av Den andre, endret det noe i hvordan Du så på Det gjennom Meg
I barnehagen kan Den andre bestemme
Den andres blikk så gjennom Meg,
og så at håndtaket til den rennende væsken bare skulle brukes til bestemte tider
Du så gjennom meg igjen, og så noe nytt
Du så at håndtaket kan gi plaskende glede, men at Du ikke kan møte Det nå

Jeg var der mellom deg og verden
Og jeg var der mellom Den andre og verden
Den andre fant frem noe dere kunne gjøre sammen
Den andre så på Det gjennom meg, og så maling til å male på hvite ark med malerpensel

Du skulle få male sammen med Den andre, og henge opp et fint maleri etterpå
Med sitt blikk gjennom Meg gledet Den andre seg til å lage noe pent samme med Deg

Men Du så ikke det Den andre så

Gjennom meg så du Det som malerpenselens musikk mot bordplaten
Malingens rennende farger som spennende smaker og følelser mot huden

I arket så Du noe tynt som kunne formes

Som kunne knitre og rasle så fint mellom fingrene

Og deles opp i små små biter som faller dalende ned fra bordet

Men den andre hang opp et fint maleri

Du så gjennom Meg på maleriet, og syntes også at det var fint

I barnehagen er det også andre Du enn Deg, og Du og Du kan møtes i det som er

Du ser på Den andre Du, og ser noe i bevegelse

Du ser på noe stort og mykt som legger seg over Den andre Du, og det blir helt stille

Det er spennende å se på Det myke og Den andre Du som er helt stille

Plutselig beveger Det seg, og Den andre Du spretter opp fra Det og ser på Deg

Du ser på Du, og dere ler høyt

Snart er Du og Du sammen under Det myke, og dere sitter helt stille og venter

Dere venter på en annen Du

Snart er enda en Du med under det myke

Du og Du og Du er sammen i Det

Den andre hadde hentet noe som skulle settes på plass, og når det var gjort

Var et nytt Det i rommet

Du så på Det nye gjennom Meg, og så noe brunt

Det kjentes litt hardt mot huden, men ikke vondt eller tungt

Jeg ventet mens Du så gjennom Meg på Det nye

Du ville prøve Det

Og du fant så mye som Det nye kunne være i møte med Deg

Du kravlet opp på, veltet, satt under, var inni, og snudde på Det brune så det ble til noe nytt

Igjen og igjen

Du brukte kroppen og blikket for å finne noe nytt i Det nye

Du var konsentrert mens du smilte inni Deg

Jeg var mellom

Jo mer Du gjorde med Det, jo mere kunne Du se når Du så Det gjennom Meg

Den andre kom, og så gjennom Meg på pappesken som skulle ryddes bort

Den andre kan ikke se det Du ser gjennom Meg

Men stopper likevel opp og undrer seg

Den andre kan se at Du ser noe mer
Du setter deg oppi Det brune, og ser opp på Den andre
Du vugger det brune fra side til side
Den andre smiler til Deg i pappesken
Den andre etter seg ned ved siden av deg, og synger en sang
Den andre så på Deg gjennom Meg, og så esken som en båt som vugget fra side til side
Sangen handlet om en båt på havet
Du har hørt sangen før, og Du har kjent bølgene vugge på bestefars båt
Du og Den andre smiler til hverandre
Du flytter deg litt slik at Den andre også kan sitte i den brune båten
Dere ser gjennom Meg, men dere ser ikke det samme
Jeg er mellom
Dere ser verden gjennom Meg, og det dere ser er i endring for hvert nye blick ut i verden.

Estekst 4

- Bearbeiding av første del av estekst 3.

Det var en gang for lenge lenge siden, en ny tanke ble til i vår verden
Denne nye tanken var overalt og mellom alt, og den tanken, det var Meg
Jeg plasserte meg mellom alle dyr og den verden de er omgitt av
Og når de så gjennom Meg, så de hva verden var og hva verden kunne bli
Gjennom Meg så hvert enkelt dyr ulike verdener, begrensninger og muligheter
Jeg sto mellom, og gledet Meg over å være til

En vakker dag kom Du inn porten. Du var så glad så glad for å være i barnehagen
Jeg var der, mellom Deg og din verden
Når Du så gjennom Meg, så Du hva barnehagens Det kan gi til Deg
Det Du ser former Deg i møtet med Det
Hva som er og hva som ikke er
Blir viktig for det Du kan se
Den Du kan bli

Estekst 5 (Estekst 2 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 4.

*En ny tanke ble til
Den var over alt og mellom alt
Tanken, det var Meg*

*Jeg sto mellom alle dyr og den verden de er omgitt av
Og når de så gjennom Meg
Så de hva verden var, og hva verden kunne bli
Den enkeltes blikk så en unik verden
Som ble til på ny
Og på ny*

*Du kom inn porten
Inn til barnehagen
Jeg var sammen med Deg, mellom Deg og din verden
Når Du så gjennom Meg
Så Du hva barnehagens Det kan være
Du former Det
Det former Deg
Hva som er og hva som ikke er i Det
Blir viktig for det Du kan se
For den Du kan bli*

Estekst 6

- Bearbeiding av del av estekst 3.

*Du så et håndtak
Du så på Det gjennom Meg, og så noe som var kjent
Det som kan gi Deg plaskende glede
Som kan åpne for en rennende væske som føles godt mot huden,
smaker vått, lager en forlokkende lyd av rislende glede
Det kan plaskes så herlig på hendene, i ansiktet og opp over hele deg
Jeg var der sammen med Deg, mellom Deg og Det
Og Jeg undret meg over alt Du kunne se når Du så på Det gjennom Meg
Men da kom Den andre
Jeg er mellom alle og verden, og var også mellom Den andres blikk og Det
Med sitt blikk gjennom Meg så Den andre noe som var feil, og stanset Deg
Når Du ble stanset av Den andre, endret det noe i hvordan Du så på Det gjennom Meg
Du gikk bort fra Det med et blikk av lengsel*

Estekst 7 (Estekst 7 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 6

*Du så et håndtak
Du så på Det gjennom Meg, og så noe som var kjent
Det som kan gi Deg plaskende glede
Som kan åpne for en rennende væske som føles godt mot huden
Som kan plaskes så herlig på hendene, i ansiktet og opp over hele deg
Som smaker vått, og lager en så forlokkende lyd av rislende glede
Jeg var der sammen med Deg, mellom Deg og Det
Og når Du så på Det gjennom Meg
Undret Jeg meg over alt Du kunne se*

*Da kom Den andre
Jeg er mellom alle og verden
Og var også mellom Den andres blikk og Det
Med sitt blikk gjennom Meg så Den andre noe som var feil
Og stanset Deg
Når Du ble stanset
Endret det noe i hvordan Du så på Det gjennom Meg
Du gikk bort fra Det
Med et blikk
Av lengsel*

Estekst 8

- Bearbeiding av del av estekst 3.

*Jeg var der mellom deg og verden
Og jeg var der mellom Den andre og verden
Den andre fant frem noe dere kunne gjøre sammen
Den andre så på Det gjennom meg, og så maling til å male på hvite ark med malerpensel
Du skulle få male sammen med Den andre, og henge opp et fint maleri etterpå
Med sitt blikk gjennom Meg, gledet Den andre seg til å lage noe pent samme med Deg
Men Du så ikke det Den andre så
Gjennom meg så du Det som malerpenselens musikk mot bordplaten
Malingens rennende farger som spennende smaker og følelser mot huden
I arket så Du noe tynt som kunne formes
Som kunne knitre og rasle så fint mellom fingrene
Og deles opp i små små biter som faller dalende ned fra bordet
Men Den andre hang opp et fint maleri*

Du så gjennom Meg på maleriet, og syntes også at den var fin

Estekst 9 (Estekst 9 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 8.

Jeg var der mellom deg og verden

Og jeg var der mellom Den andre og verden

Den andre fant frem noe dere kunne gjøre sammen

Den andre så på Det gjennom meg

Og så maling til å male på hvite ark med malerpensel

Du skulle få male sammen med Den andre

Og henge opp et fint maleri

Med sitt blikk gjennom Meg

Gledet Den andre seg til å lage noe pent samme med Deg

Men Du så ikke det Den andre så

Gjennom meg så du Det som malerpenselens musikk mot bordplaten

Malingens rennende farger som fargelek med fingrene

Som spennende smaker og følelser mot huden

I papiret så Du noe tynt som kunne formes

Som kunne knitret og rasle så fint mellom fingrene

Og deles opp i små små biter som faller dalende ned mot gulvet

Men Den andre hang opp et fint maleri

Du så gjennom Meg på maleriet

Og synes også at

Det var fint

Estekst 10 (Estekst 12 i oppgaven)

- Bearbeiding av del av estekst 3.

Den andre hadde hentet noe som skulle settes på plass, og når det var gjort

Var et nytt Det i rommet

*Du så gjennom Meg på Det nye
Du ville prøve Det
Du satt opp på, veltet, satt under, var inni, og snudde på Det brune så det ble til noe nytt
Igjen og igjen
Jeg var mellom
Den andre kom, og så gjennom Meg på pappesken som skulle ryddes bort
Den andre ser ikke det Du ser gjennom Meg
Men Den andre kan se at Du ser noe mer
Du setter deg oppi Det brune, og ser opp på Den andre mens du vugger fra side til side
Den andre setter seg ned ved siden av deg, og synger en sang
Den andre så på Deg gjennom Meg, og så esken som en båt som vugget fra side til side
Sangen handlet om en båt på havet
Du har hørt sangen før, og Du har kjent bølgene vugge på bestefars båt
Du og Den andre ser på hverandre
Du flytter deg litt slik at Den andre også kan sitte i Det i den brune båten
Dere ser gjennom Meg, men dere ser ikke det samme
Jeg er mellom
Dere ser verden gjennom Meg
Og det dere ser er i endring
For hvert nye blikk
Ut mot verden*

Estekst 11

- Begynnende estekst om affordance/tilbydelser.

Jeg er det som er mellom. Jeg skaper mulighetene, og jeg kan vise deg hva verden har å gi. Når du ser på verden går blikk et ditt gjennom meg, og viser deg de muligheter som er. Jeg er der mellom deg og verden, og gjennom meg kan du erfarer hva omverden har å gi til akkurat deg.

Estekst 12 (Estekst 1 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 11.

*Jeg er mellom Deg og Det
Gir muligheter
Begrenser
Jeg kan vise Deg hva verden har å gi
Med Ditt blikk gjennom Meg
Møtes Du og Det*

*Igjen
Og igjen*

Estekst 13 (Estekst 3 i oppgaven)

- Estekst om teksten og leserens tilbydelser.

*Teksten
Endrer leseren
Den lesende skriveren
Endrer teksten*

Estekst 14

- Estekst om tilbydelser mellom tekst og leser/skriver av tekst.

*Jeg
Er mellom
Fyller mellomrommet*

*Jeg
Er mellom
Fyller mellomrommet
Er mellomrommet
Tilbyr noe mellom
Fyller mellomrommet
Jeg endrer
Teksten Endrer
Du endrer*

Estekst 15 (Estekst 4 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 14

*Teksten
Formulerer seg selv
Du
Følger tankenes dans
Jeg
Er mellom*

*Mellom deg og teksten
Teksten og deg
Dere tilbyr hverandre meg
Endring
Jeg fyller rommet mellom
Igjen
Og igjen*

Estekst 16 (Estekst 6 i oppgaven)

- Estekst om esteksten og tekstens tilbydelser.

*En tekst
Er en tekst
Det estetiske løfter
En tekst
Estekst*

Estekst 17 (Estekst 8 i oppgaven)

- Estekst om aktørene Barnet og Det fysiske.

*Jeg er der, mellom Det og Deg
Du møter Det
Det møter Deg
Jeg er det møtet med Det gir til Deg
Det som er og det som ikke er i Det
Gir eller ikke gir
Men jeg er der, mellom Deg og Det*

Estekst 18

- Estekst om aktørene Barnet og Andre barn.

*Det var flere Du i barnehagen
Du ser på Den andre Du
Jeg blir til på nytt
Du og Du møtes i Det
Ditt møte med Du og Det endrer meg*

Snart er enda et Du på vei inn i Det
Du og Du og Du er sammen i Det
Jeg blir til på nytt
Igjen og igjen

Estekst 19 (Estekst 11 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 18.

*Du er i barnehagen
Jeg blir til
Det var flere Du i barnehagen
Du ser på Den andre Du
Jeg blir til på nytt*

*Du møter Du og Du i Det
Møtet endrer Meg
Jeg blir til på nytt
Snart er flere av Den andre Du vei inn i Det
Du og Du og Du og Du og Du er sammen i Det
Jeg blir til på nytt
Igjen og igjen*

Estekst 20 (Estekst 10 i oppgaven)

- Estekst for om aktørene Barnet og Det fysiske.

*Du var på vandring i barnehagen
Jeg var der mellom Deg og Det
Du fant et Det, og gikk rundt og rundt og rundt
Du klatret opp på et annet Det, og hoppet ned
Du fant et Det til å se på, bygge med, leke med
Du møter Det
Og ser etter Meg i Det
Ditt møte med Det endrer Meg
Jeg blir til på nytt
Og på nytt*

Estekst 21

- Estekst om aktøren Barnet og affordance som begrensning eller mulighet.

Jeg er mellom, og jeg kan bare være der i det som er mellom deg og det du møter.

Møter du noe som kan være mye, kan jeg være mye. Møter du noe som er lite, blir også jeg liten for deg. Når din verden gir deg mye, kan det være i form av mange ulike møter, som gjennom meg, gir deg mange måter å se og være i verden på. Men det som kan gi deg mye, kan også være møter med noe som du i ditt blikk gjennom meg ser kan være mye. Noe som kan endre seg og bli til i møte med deg. Et noe som kan endre seg igjen og igjen for hvert nye møte med ditt blikk gjennom meg.

Estekst 22 (Estekst 13 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 21.

*Jeg er mellom
Mellom Deg og Det Du møter
Møter Du mye
Viser Jeg Deg mye
Møter Du lite
Blir Jeg liten for Deg*

*Når Det gir Deg mye
Ser Du mer gjennom Meg
Det kan endre Deg
Du kan bli mer
Være mer
Du kan møte mer i Meg*

Estekst 23

- Estekst om aktørene Barnet og Det fysiske

Det du ikke kan se, berøre, føle, sanse, leke med, er ikke del av din verden. Jeg er mellom, og det jeg kan vise deg, er en dans mellom den du er og den verden du møter. Du kan og vet og er, på en måte som kan gå i møte med det verden viser, og har og er. Jeg er der idet møtet oppstår, og blir til det som er idet du og verden møtes. Jeg kan ikke vær mer eller mindre, bare det som er.

Estekst 24 (Estekst 14 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 23.

*Det er stort
Ditt møte med Det er større
Det du møter i Det
Er det som er

Du kan og vet og er*

*På en måte som møter det verden
Viser og har og er
Jeg er der i møtet
Og blir til det som er ide du og verden møtes
Jeg kan ikke være mer
Eller mindre
Bare det som er*

Estekst 25 (Estekst 15 i oppgaven)

- Estekst om aktørene Barnet og Andre barn.

*Du møter Det
Den andre Du møter også Det
Unike blikk
Møter verden
Møter Det
Ditt blikk møter blikket til Den andre Du
Dere ser
Dere ler
Dere møtes
Eller møtes ikke
Ditt blikk
Er unik*

Estekst 26

- Estekst om aktørene Barnet og Den andre

I møtet mellom deg og det som er i barnehagen, er det den andre som har satt det du møter der du møter det. Alle barnehager er forskjellige, men den andre plasserer det som er slik at det skal være bra for deg. Hva du får møte og hvordan du får møte det, er med på å forme hvem jeg er. Jeg blir til i møtet. Møter du noe som er mye, kan jeg være mye for deg. Møter du lite, blir jeg også liten for deg.

Estekst 27 (Estekst 16 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 26.

Den andres ønske

*Om å se Deg
Om å forme Det
For Deg*

Estekst 28

- Estekst om aktørene Barnet og Den andre

Du og den andre er begge mennesker i møte med verden. Men den andre har møtt verden mange ganger mer enn deg, og har et ansvar for den verden du møter i barnehagen.

Estekst 29 (Estekst 17)

- Bearbeiding av estekst 28.

*Du
Og
Den andre
Møter verden
Møter Det*

*Du møter verden nå
Den andre har møtt verden før
Dere møter Det
Gjennom meg
Den andres ansvar
For verden
For Deg
For Det*

*Du møter Det
Den andre møter Det
Dere ser
Men dere ser ikke
Med hverandres blikk
Blikket
Er unikt*

Estekst 30 (Estekst 18 i oppgaven)

Det lille

*Inni
Det store*

*Det store
Farger det som er lite
Det lille vil også
Gi farge til det som er stort*

*Eksistens
Sameksistens*

Estekst 31

- Estekst om aktørene Barnet og Den andre

Det er den andre som bestemmer mye av hva som fins i barnehagens verden når du går den i møte. Den andre kan bestemme, eller den andre kan velge å skape en barnehageverden der du også kan bestemme. Jeg er mellom, og jeg vil vise seg alt hva verden har å gi. Om du møter en verden med mye, kan ditt blikk gjennom meg gi deg mer for hvert nye blikk ut i verden. Når du møter en verden med lite, kan ditt blikk gjennom meg se det som er, men ikke mer enn det. Din barnehageverden kan være en rik verden med mye, eller en begrenset verden med lite. Det du møter ser du gjennom meg, og de muligheter jeg kan gi vil forme den du er og ditt forhold til verden. Du kan se mye og vite at verden kan være rik, eller du kan se lite, og vite at verden er liten for deg.

Estekst 32

- Bearbeiding av estekst 31.

*Den andre kan bestemme for Deg
Eller møte Deg
Jeg er mellom
Jeg viser deg hva verden har å gi
Din verden kan være rik og gi mye
Der hvert blikk gjennom meg gir deg mer
Eller en begrenset verden med lite
Der et blikk gjennom meg gir deg det som er*

*Den andre
Kan forme din verden
Forme deg
Gi mye*

*Gi lite
Forme deg
I troen på verdens muligheter
I troen på deg selv*

*Mye kan gi deg troen på rikdom
Lite kan begrense deg
I verden
I deg selv*

Estekst 33 (Estekst 19 i oppgaven)

- Bearbeiding av estekst 32.

*Din verden kan være rik og gi mye
Der hvert blick gjennom Meg gir Deg mer
Eller en begrenset verden med lite
Der Jeg kun kan gi Deg Det som er*

*Den andre
Kan forme din verden
Gi mye
Gi lite
Til den Du er i verden
Til den Du er i Deg selv*

Estekst 34

- Forsøk på å skape en sammenfattende estekst med oppgavens fokusområder.

Komplementaritet mellom individ og miljø

Affordance

Er der

Mellom

Alltid

Hva er individ og miljø i barnehagen?

Barnet

Barna

Ansatte
Fysisk miljø
Affordance
Er der
Mellom
Alltid

Estekst 35

- Estekst om affordance/tilbydelser som bevegelser i miljøet.
- En bearbeiding av estekst 33

Miljøet tilbyr
Former
Formes
Tilbydelser
Til den Du er
Til den Du kan bli

Estekst 36 (På oppgavens forside)

- Estekst om affordance/tilbydelser som bevegelser i miljøet.
- En bearbeiding av estekst 34

Miljøet
Former
Formes
Tilbydelser
Til det som er
Til det som kan bli

Estekst 37 (Estekst 21 i oppgaven)

- En bearbeiding av estekst 34.

Tilbydelser
Former
Blir formet
Du blir deg
Er deg
Nå

8.3 Vedlegg 3. Godkjenning og avslutning hos NSD

Melding 06.10.2020 13:38

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 372381 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Melding fra Marita Ådnanes Helleland (NSD)01.06.2021 12:48

Hei Anne Marie, Takk for beskjed.

Ettersom det ikkje har blitt behandla personopplysingar i prosjektet ditt, og det heller ikkje skal behandlast personopplysingar, vil me markera prosjektet som avslutta i våre system.

Beste helsing, Marita Ådnanes Helleland

Melding01.06.2021 12:49

NSD har mottatt bekreftelse på at behandlingen av personopplysninger er avsluttet, og data er anonymisert, slettet eller arkivert. NSD avslutter all videre oppfølging.