



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i utdanningsvitenskap,
Spesialpedagogikk.

Høstsemesteret, 2016

Åpen

Forfatter:
Gørill Digernes

.....
(signatur forfatter)

Veileder:
Jorunn Thortveit, institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Tittel på masteroppgaven: Rom, material og makt – vilkår for barns deltakelse.

Engelsk tittel: Rooms, materials and power - conditions for children's participation

Emneord: Rom, material, makt, deltakelse,
meningsskaping, Reggio Emilia

Antall ord: 29724
3 vedlegg

Stavanger, Juni/2016

Forord

Jeg ser nå tilbake på to innholdsrike år med fordypning i det spesialpedagogiske feltet – det har vært to utfordrende og spennende år. Mitt teorigrunnlag har økt betraktelig på disse årene og jeg har igjen erfart at en aldri er ferdig utlært og at ting endrer seg etter hvilke briller en benytter. Jeg har fått mulighet til å se mine praksis erfaringer fra nye perspektiv og gleder meg til å ta fatt på praksisfeltet med et forsterket utgangspunkt.

Jeg vil takke alle som har støttet meg gjennom hele oppgave prosessen. Først og fremst veileder Jorunn Thortveit, som har bidratt med viktige innspill og spørsmål der det har vært nødvendig. Den varme og kunnskapsrike gjengen med medstudenter har uvurderlig vært viktig for mitt prosjekt og det ferdige resultatet. Takk til dere alle. Jeg vil også takke alle intervju deltakerne som bidro med sine tanker og erfaringer på en positiv og engasjerende måte. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt slik den ble.

Til slutt en takk til gjengen min hjemme; John, Trym, Dina, Birk og Brage. Min tilstedeværelse har gått i bane med frustrasjonen og gleden over skriveprosessen og jeg har ikke opplevd annet en støtte og interesse for mitt prosjekt.

Gørill Digernes, juni 2016

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Hvorfor rommet? - studiens aktualitet.....	1
1.1.1 Tidligere forskning på tema	2
1.2 Problemstilling	3
1.1 Min posisjon som forsker	4
1.2 Oppgavens avgrensinger	5
1.3 Oppgavens struktur.....	5
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Reggio Emilia: Der teori møter praksis	6
2.1.1 Teoretiske perspektiv i RE.....	7
2.1.2 Nøkkelbegrep knyttet til rommet som den 3. pedagog	8
2.2 Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	10
2.2.1 Medvirkning og danning	11
2.3 Teoretiske perspektiv	12
2.3.1 Artefakter og mediering	13
2.3.2 Praksisfellesskap	14
2.3.3 Situert læring.....	15
2.3.4 Legitim perifer deltakelse	15
2.4 Ulike perspektiv på barn.....	16
2.4.1 Et modernistisk perspektiv	17
2.4.2 Et postmodernistisk perspektiv	18
2.4.3 Barns medvirkning	19
2.4.4 Barnehagerommet som en erstatning for hjemmet eller et verksted med muligheter.	20
2.5 Rommets pedagogiske rolle.	21
2.5.1 Makt.....	23
2.5.2 Materialitetens betydning.....	25
2.5.3 Det sosiale, handlende barnet.....	27
2.5.4 Estetikk	29
2.6 En oppsummering av oppgavens teoretiske perspektiv.....	30
3 Metode og forskningsprosess	31
3.1 Metodiske avgrensninger.....	31
3.1.1 Kvalitative metode	32
3.1.2 Fenomenologi	33
3.1 Utvalg.....	33
3.2 Intervju.	34

3.3	Lydopptak og transkribering.	35
3.4	Fotografering fra avdelingen	36
3.5	Analyse av data.	37
3.5.1	Koding og kategorisering.....	38
3.5.2	Presentasjon	39
3.6	Validitet og reliabilitet.....	40
3.7	Etiske vurderinger.	42
4	Analyse av datamaterialet.....	43
4.1	Visuelle beskrivelse av barnehagerommet.	43
4.1.1	Konstruksjonskroken på småbarnsavdeling	44
4.1.2	Arbeidsrommet til femårsgruppen.	46
4.2	De ansattes tanker, erfaringer og utsagn om rommets som pedagog	48
4.2.1	Inspirasjonen fra RE	49
4.2.2	Strukturen	51
4.2.3	Innredning.....	53
4.2.4	Materialet.....	57
4.2.5	Tilgjengeligheten	59
4.2.6	Endringer	61
4.2.7	Tryggheten.	63
5	Diskusjon.....	65
5.1	Å utfolde.....	66
5.2	Å delta	68
5.3	Å velge	69
5.4	Å skape	66
5.5	Innramming	71
5.5.1	Rommet rammer inn	72
5.5.2	Den voksne rammer inn	74
5.6	Refleksjon.....	75
5.7	Oppsummering med anbefalinger om videreføring.....	76
6	Avslutning	77
7	Litteratur.	79

Vedlegg 1: Intervjuguiden.

Vedlegg 2: Tilbakemelding fra NSD om behandling av personopplysning.

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskning prosjektet «Rommet som pedagog»

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er barnehagerommet og hvordan rom, material og makt skaper vilkår for barns deltakelse. Jeg ønsket å belyse problemstillingen: «Hvordan skaper barnehagerommet vilkår for barns deltakelse og meningsskaping?». Målet med studien var å få mer kunnskap om hvordan rom og innredning kan påvirke barns hverdag, samt skape innsikt i de mulighetene en pedagogisk refleksjon over material og organisering kan gi.

Oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv på læring som teorigrunnlag. Her vektlegges betydningen av det sosiale, det situerte og medierende i forhold til mennesker og miljø. Det sosiokulturelle perspektivet hevder at en forutsetning for læring er aktiv deltakelse i meningsskapende situasjoner. Hvordan vi innreder og organiserer barnehagerommet får dermed betydning for de læringsmuligheter som skapes. De voksnes valg kan også representere disiplinerende makt eller definisjonsmakt. Rom og mulighetene som finnes i rommet kan dermed fremme, men også legge begrensninger på en pedagogisk praksis.

I studien er det brukt et kvalitativt forskningsdesign med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. Ved å intervju fire barnehagelærere søkte jeg etter deres opplevelser og erfaringer med fenomenet jeg ønsket å studere. Studiens deltaker har alle jobbet med en pedagogiske bevissthet rundt rom og innredning.

Resultatene fra studien består av funn i praksisfeltet knyttet opp til relevant teori. Det er først og fremst Lave og Wengers teori om situert læring og legitim perifer deltakelse, sammen med Nordin-Hultman argument for en pedagogiske bevissthet i rom og material som støtter opp om oppgaves resultat. Funn i studie viser noen sammenhenger mellom barns læreprosesser og de mulighetene barn har til å delta i barnehagerommet. Oppgaven beskriver dermed et potensial for kvalitetsheving i barnehagen.

1. Innledning

Denne oppgaven presenterer en undersøkelse av sammenhengen mellom rommets utforming og barns muligheter. Hensikten med oppgaven er å belyse hvordan rom, materiale og makt skaper vilkår for barns deltakelse og meningsskaping. I innledningen vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning og oppgavens problemstilling. Deretter belyse jeg min posisjon som forsker. Til slutt presenteres oppgavens avgrensning og struktur.

1.1 Hvorfor rommet? - studiens aktualitet

Et rom er aldri nøytralt. Rommet og måten det innredes på har en klar betydning for deltakerne som befinner seg der (Krogstad, Hansen, Høyland, og Moser, 2013). Et barnehagerom består av både synlige og mindre synlige elementer. Det synlig er leker, formingsmaterialer, benker, bord, vindu, lys og alt som befinner seg i rommet. Det usynlige er diskursen, pedagogiske valg og refleksjoner (Nordin-Hultman, 2004). Barnehage rommet er et uttrykk for kulturelle og sosiale valg, prioriteringer og arbeidsmetoder. Rom og innhold skapes gjennom barn og voksnes historier og erfaringer og dette viser igjen i innredning og organisering (Nordtømme, 2012). Barn er handlende kroppssubjekt som bruker omgivelsene til å gjøre seg kjent med seg selv og verden (Merleau-Ponty, 1994). De er aktiv i egen læring og dannelsesprosess, der samspillet mellom kropp og sanser finner sted i sosiale og fysiske omgivelser. Hvordan rommet og materialet er organisert i barnehagen kan være en avgjørende ressurs for hvilke muligheter barna har til deltakelse, handling og utvikling. Dermed kan rommet være med å både fremme og hemme barns muligheter (Nordtømme, 2015).

Reggio Emilia er en by nord i Italia som er verdenskjent for sine barnehager og fokus på barn og pedagogikk. Det pedagogiske begrepet Reggio Emilia (heretter kalt RE) er et konsept basert på ideen om det kompetente og unike barnet som er født med kraft og potensialet til å utforske og forstå verden. I RE har de lenge vært opptatt av det fysiske miljøet. Rommet skal støtte nysgjerrigheten, autonomien, interaksjonen og kommunikasjonen samtidig som det på en estetisk måte skal invitere til glede og begeistring (Kolle, 2011). Jeg har jobbet inspirert av REs tanker og praksis i mange år. Mitt møte med RE har inspirert mitt arbeid med barn og deres perspektiv på rommets materialitet ligger til grunn for mine tanker om mulighetene i

rommet.

1.1.1 Tidligere forskning på tema

I norsk barnehagetradisjon har, ifølge Krogstad et al (2013) betydningen av rom og materialer blitt gitt for liten oppmerksomhet og temaet har lenge vært underkommunisert i forskning, utdanning og pedagogisk praksis. Rommet inneholder ofte ureflekterte og tradisjonelle funksjoner og betydninger, der mulighetene for rommets betydning for barns utfoldelse, lek og meningsskapning velges bort (Krogstad, et al.2013). Denne tendensen ser nå ut til å snu og rommets pedagogiske rolle har fått et tydeligere fokus fra 2000-tallet og frem til i dag. På både internasjonalt og nasjonalt nivå ser vi en økt oppmerksomhet rundt teoretiske tilnærming som vektlegger betydningen av rommet og barns interaksjon med materialet (Nordtømme, 2012). Vi ser en vekst av forskning knyttet til hvordan rommet påvirker trivsel, lek og læring i barnehagen (Fønnebø og Rolfsen, 2014). Det kan se ut som at både barnehager og forskningsmiljøet finner inspirasjon for tanker og fokus om rommet fra REs pedagogiske syn og praksis (Lenz Taguchi, 2010, Nordin-Hultman, 2004).

I følge Evenstad og Becher (2015) har forskningsmiljøet på barnehager i Norge i stor grad hatt fokus på samspill mellom mennesker og i mindre grad sett på samspillet mellom mennesket og det fysiske miljøet. Nå kan det derimot se ut som fokuset på rommet øker og en finne en del ny forskning som ser på sammenhengen mellom rom, materialitet og pedagogikk (Evenstad og Becher, 2015). Det ble i 2004 dannet et tverrfaglig og tverrinstitusjonelt forskningsnettverk i Norge som heter «Forskningsnettverk barn og rom» (barnehagerom.wordpress.com). Forskerne her har fokus på barns fysiske miljø i vid forstand og er opptatt av barnehagens rom, innredning, organisering og forståelse av det fysiske miljøet (Krogstad et al 2013, Nordtømme 2012, 2015, Evenstad og Becher 2015, Moser 2013).

Forskningen til Thomas Moser retter seg mot kropp, rom og læring. Han har blant annet forsket på hvordan individet og rommet er relatert til hverandre og hvordan denne relasjonen kan fremme eller hemme barns opplevelser, erfaringer og handlinger (Moser, 2013).

Solveig Nordtømme har forsket på rommet og materialets betydning for barns muligheter til lek og sosiale samspill. Nordtømme sin doktoravhandling kom i januar 2016 og bygger på tre

tidligere utgitte artikler (2013, 2015). I studien viser Nordtømme til tydeliggjøring av en forståelse der rom og materiale har betydning for barns erfaringer og innstillinger til seg selv og verden. Studien bygger på en kroppsfenomenologisk forståelse som beskriver et situert perspektiv som viser til kontekstens betydning. Konteksten barnet befinner seg i, i rom og materialitet samspiller og virker inn på barns deltakelse og meningsskapning (Nordtømme, 2015). Studien viser at rom med liten plass for lek og små muligheter i forhold til materiale utgjør en begrensning for barnas lekemuligheter. «En avgjørende pedagogisk implikasjon ved denne studien vil, etter min mening være at førskolelærere tenker rom og materialitet inn i sine pedagogiske planer, og utnytter muligheter som ligger i arkitekturen for å understøtte pedagogiske intensjoner» (Nordtømme, 2016).

Elisabeth Nordin- Hultman (2004) har forsket på barnehagemiljø i Sverige. Hun har observert Svenske barnehagers pedagogiske miljø, med tanke på materiell og organisering av rom og tid. Nordin-Hultman belyser barnas muligheter for identitet og subjektskaping i et postmoderneperspektiv. Hun viser til en sammenheng mellom det pedagogiske miljøet barn befinner seg i og hvordan voksne oppfatter barnas handling og adferd. Hennes poeng her er at barn handler ut fra de muligheter, eller eventuelt mangler på muligheter som de oppfatter i situasjonen eller miljøet. Forskning peker på hvordan vår tenkning vedrørende miljø og materiell er med på å skape både muligheter og hemninger for barns deltakelse og subjektskaping.

1.2 Problemstilling

Jeg har utarbeidet en problemstilling som sier noe om hva studien skal gi svar på. Prosessen med å formulere en problemstilling var oppgavens første utfordring. Utgangspunktet for dette prosjektet var barnehagens fysiske miljø og spørsmålet om hvordan rommet påvirker barns opplevelse av seg selv og verden. Jeg ville se på om det var noen sammenheng mellom rommets utforming og barnas mulighet til deltakelse.

Opgavens problemstillingen er:

Hvordan skaper barnehagerommet vilkår for deltakelse og meningsskapning?

For å undersøke rommets pedagogiske betydning ønsket jeg å studere pedagoger som jobbet bevisst med dette. Etter hvert ble det klart at vilkårene som skapes i rommet er et resultat av pedagogenes perspektiv på barn, læring og samspill og begrepet makt fikk betydning for oppgaven. Rom, material og makt ble dermed oppgavens tittel.

1.1 Min posisjon som forsker

Min rolle som forsker påvirkes av min tilknytning til miljøet det forskes i. Mine erfaringer vil få betydning for data som blir samlet inn og de tolkningene som blir gjort. Wadel (2001) skriver at det å forske i egen kultur innebærer å studere en del av sin egen virksomhet. Det vil eksistere en felles-kultur der mye av verdiene og kunnskapen er uttalt og ubevisst. Dette kan skape mulighet for at ting blir tatt for gitt og dermed ikke oppdaget og satt ord på.

«Vi møter aldri verden forutsetningsløst» (Gilje og Grimen, 1993, s.148). Vår forforståelse er nødvendig for at vi i det hele tatt skal oppnå ny forståelse. I følge Johannesen, Christoffersen og Tuft (2010) kan forskers forståelse påvirke hva en som mottaker hører og vektlegger i informasjonsinnsamlingen. For å unngå at de data som brukes ikke er avhengig av forskers forforståelse er det nødvendig å klargjøre egen forforståelse før forskningsprosessen starter (Johannesen at.al. 2010). Vår forforståelse kan revideres, det vil si at den kan endres under refleksjoner når en møter nye erfaringer (Gilje og Grimen, 1993).

Min forforståelse som barnehagelærer er bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling. Jeg har arbeidet med barnehagebarn hele livet og har vært med på endringer og utvikling i barnehagefeltet fra 1992 frem til i dag. Min interesse for rommet som pedagog og rommets betydning for barns tilstedeværelse og deltakelse i barnehagehverdag har vært min inspirasjon og utgangspunkt for hele forskningsprosjektet. Med utgangspunkt i egen utdanningsbakgrunn og erfaring har jeg etablert et engasjement for bevissthet rundt voksenrollen og hvilken betydning vårt perspektiv på barn og våre holdninger påvirker det pedagogiske arbeid. Min forståelse av rommets betydning er sterkt knyttet til mitt pedagogiske arbeid inspirert av RE. Det å ha god kjennskap til praksis og kunnskap til temaets teori kan være en fordel i samfunnsvitenskapelig forskning. Samtidig som det krever en bevissthet om å ikke la egen forståelse og antagelser komme i veien for intervjudeltakerens meninger og betraktninger (Kvale og Brinkmann, 2004).

1.2 Oppgavens avgrensinger

Oppgaven har begrensinger i forhold til valgt teorigrunnlag og valgte perspektiv. Metodisk vil oppgaven avgrenses til et kvalitativ forskningsdesign. Det er tatt en avgrensing i utvalg, både med tanke på antall deltakere og deltakernes bakgrunn. Studien er utgangspunkt i to strategisk utvalgte barnehager og fire avdelinger der.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Hvert kapittel starter med en kort ingress, så her presenteres bare innholdet i kapitlene kort. Kapittel 2 er delt i fire og omhandler oppgavens teoretiske rammeverk. Først presenterer jeg REs teoretiske perspektiver og praksis. Deretter viser jeg til utdrag fra Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som sier noe om rom, materialitet og barns medvirkning. Jeg belyser så det sosiokulturelle læringsperspektivet som er oppgavens teoretiske ståsted. Videre belyses ulike perspektiv på barn med utgangspunkt i et postmodernistiske perspektiv. Til slutt presenteres teori som belyser rom, material og makt. I kapittel 3 redegjør jeg for forskningsprosessen med å presentere metode og beskrive prosessen med innsamling av data og behandling av disse. Jeg redegjør så for oppgavens validitet og reliabilitet, samt etiske vurderinger knyttet til studie. I kapittel 4 fremstiller jeg resultat av data med sitat fra oppgavens intervju deltakere og deres beskrivelser fra praksis, samt fotografi av to ulike barnehagerom. I kapittel 5 diskuterer jeg mine funn og belyser dem ved hjelp av valgt teori og egen forståelse. Jeg avslutter i kapittel 6 med å oppsummere mine refleksjoner rundt oppgavens problemstilling.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg presenterer først RE for å gi leseren et innblikk i en praksis og en forståelse av rommets pedagogiske rolle som har betydning for hele oppgaven. Som en innramming av det pedagogiske perspektiv gjengir jeg utdrag fra Barnehageloven og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som jeg mener er relevant for prosjektet. Til slutt viser jeg til valgte teoretiske perspektiv jeg mener belyser sammenhengen mellom rommets utforming og barnas muligheter.

I oppgaven bruker jeg begrepene *rom og material* som kan gi flere assosiasjoner og ha ulik betydning alt etter hvilken sammenheng de presenteres i. Jeg vil her klargjøre for hvordan begrepene brukes og forstås i denne sammenhengen.

Rommet forstås her som det fysiske miljøet, som det konkrete arkitekteriske rommet og det sanselige og erfarte rommet. Det fysiske rommet er i oppgaven begrenset til å dreie seg om innemiljøet som danner barnehagen som en pedagogisk arena. Det vil si vegger, vindu, dører, belysning, fastmontert installasjoner, møbler og annet flyttbart inventar, materialer. Begrepet rommet vil i denne oppgaven også bli brukt i vid forstand. I et fenomenologisk perspektiv vil rommet bli til gjennom de erfaringer barnet gjør ved å være tilstede i rommet (Nordtømme, 2014). Rommet vil også bestå av mindre synlige elementer, som de voksnes holdninger, syn på barn og læring, valg og organisering (Krogstad at.al 2013).

Begrepet *material* brukes om det som befinner seg i rommet. Det finnes store mengder av materiale i barnehagen, med ulike bruksområder og kategorier. Det kan være leker, formingsmateriale, møbler, bøker, utkledningstøy, byggematerialer og mye mer. Et vidt syn på materialbegrepet er *materialiteten*. Her inngår ikke bare de fysiske tingene, men også det som fortolkes av kulturelle verdier og det som oppstår i relasjonelle og sosiale samspill. Materialitet kan altså være spontane lekekrokker som blir laget, det kan være såpeskummet i vasken, dokumentasjonen på veggene eller møbler som blir omskapt til det formål barna har behov for i øyeblikket (Nordtømme, 2015).

2.1 Reggio Emilia: Der teori møter praksis

Når du stiger inn i en barnehage i Reggio Emilia blir du møtt med en blandingen av det fantastiske og det faglige. Rommene er åpne, lyse og gjennomsiktige og fylte av material og dokumentasjon på barnas arbeid. Det er rolig, men stor aktivitet i rommene. Barna arbeider selvstendig, alltid i par eller grupper og hele rommet er i bruk. De to pedagogene som går mellom barna kommer med utfordrende spørsmål, mens de noterer barnas svar og handling på arkene sine. Det er 25 barn i rommet, alle jobber konsentrert og i samspill rundt imponerende forming og forskningsprosjekter. Som pedagog kommer spørsmålet om hvordan dette er mulig, er dette vanlige barn eller er de spesielt begavet? Hvordan klarer pedagogene å få alle barna interessert og deltakende i denne estetiske og fantastiske praksisen. Mitt besøk i Reggio

Emilia ga mange gode sterke inntrykk, i forhold til både barn og voksnes deltakelse, bevissthet og refleksjon over eget arbeid. Jeg ble bevisstgjort de pedagogiske mulighetene som eksistere i rommets innredning, organisering og materialvalg.

2.1.1 Teoretiske perspektiv i RE

Reggio Emilia er en mindre by nord i Italia. For 50 år siden åpnet kommunen sin første barnehagen og siden den gang har byens blick for pedagogikk utviklet seg til å bli et verdensomspennende senter for pedagogiske tenkning og utvikling (Rinaldi og Moss, 2004). RE er ingen teori eller metode, det er en forståelse eller en måte å tenke på som har vokst frem av et dypt demokratisk syn på barn og kommunikasjon (Jonstoil og Tolgraven, 2008). RE ser på barn som positive og livskraftige, født med enorme ressurser. Barn er unike i seg selv og skal behandles likeverdig. På 1970- tallet ble alle spesialbarnehager lagt ned og alle barna ble samlet i en felles kommunal barnehage, der forståelsen er at mangfold gir muligheter (Rinaldi og Moss, 2004).

På tidlig 70-tallet var RE inspirert av Piagets tanker. Hans teorier ble etter hvert kritisert i forhold til avstand mellom språk og tanke, vektlegging på stadier og et isolert syn på barnet uten kontekst. Loris Malaguzzi (1920-1994), utdannet barnepsykolog og pedagog står som REs viktigste grunnlegger. Han vektla forholdet mellom språk og tanke og læring i sosiale sammenhenger og dette førte RM til Vygotskji teorier (Rinaldi, Moss, Dahlberg, Sjøbu, 2009). Deweys tanker og teorier var også viktig for Malaguzzi. I følge Dewey skjer læring i aktive prosesser og barns interesse og deltakelse er avgjørende for læringsutbytte.

Lenz Taguchi (2010) beskriver Reggio Emilia som sosialekostruktivistisk, der læring gjennom deltakelse og samarbeid vektlegges gjennom demokrati og inkludering. En ønsker å forstå barns bidrag utfra et fenomenologisk perspektiv slik det enkelte barn opplever seg selv og sin deltakelse. Her evalueres det ikke etter resultat eller faste kriterier, men etter deltakelse, engasjement og kritisk tenkning. En jakter ikke «normalbarnet» men det frie, tenkende, unike i hvert enkelt barn (Dahlberg, Moss og Pence, 2007). RE er et prosjekt som har utviklet seg gjennom 30 år. Deres syn på barn og pedagogikk endres som følge av en lyttende og reflekterende måte å jobbe på (Jonstoj og Talgraven, 2008)

2.1.2 Nøkkelbegrep knyttet til rommet som den 3. pedagog

Rommet i en RE barnehagene er en inspirasjon i seg selv og for alle som befinner seg der. Det er knyttet en del nøkkelbegrep til det fysiske miljøet som være med å belyse en forståelse av rommet som pedagog. *Dokumentasjon* er et av begrepene. Rommene er dekorert med barnas mangfoldige uttrykk der barnas kompetanse viser igjen i beskrivelser og produkter fra ulike prosjekt. Presentasjonen av barnas arbeid gjenspeiler også barna muligheter til å forske, uttrykke og skape. Bruk av dokumentasjon er pedagogens viktigste redskap, både i forhold til sitt eget arbeid, til barns meningsdanning og presentasjon til deltakerne utenfor rommet. Barnehagen er opptatt av kognitive prosesser og en viktig del av arbeidet er å synliggjøre det som skjer i rommet. Fortellingen er nødvendig for meningsskapning og forståelse og den skal presenteres med refleksjon og en estetisk forståelse (Bjørkman, 2000).

Samarbeid og relasjon er annet viktige begrep i RE. I alle prosesser jobber barna sammen og sosial kompetanse er grunnleggende for læring. Rommet skal stimulere til møter mellom mennesker, til empati og utbytte av hverandre i gjensidighet. Rommet består av mange flyttbare elementer som gjør det mulig å tilpasse ulike situasjoner og barnegruppen. Hvert barn skal finne seg selv i materialet. Ingen vet hva som skjer om en måned, ting må være fleksible, møbler og belysning må ha muligheter til å forandres både av barn og voksne (Jonstøil og Tolgraven, 2008).

Konstruktivitet er viktig i REs praksis. Hele barnehagen skal være et stort verksted for utforskning og eksperimentering. Materialet har en grunnleggende rolle i læringsprosessen og det skal finnes i et bredt og gjennomreflektert utvalg for å stimulere alle sansene. Rommene er i stadig endring for å gjør nye forsøk og nye utfordringer mulig. I følge Lenz Taguchi (2010) praktiserer RE læringsprosesser som springer ut av en sosialkonstruktivistisk forståelse. Barn oppfattes som kompetente konstruktører av egen verden. «Barna tar del i en felles meningsdannelse og er dermed konstruktører både av kultur og kunnskap i et lærende felleskap» (Lenz Taguchi, 2010, s.64).

Overall softness er et annet nøkkelbegrep i RE. Dette innebærer et man aksepterer at hverdagen er kompleks, samtidig som man ikke lar det komplekse gå over i kaos. Jeg forstår dette som at det er nødvendig å ha gode planer og en bevisst organisering, uten å være rigid eller begrensende. Rommet skal gi barna utallige muligheter å velge i. Pedagogen har ansvar

for utvalget og barna tar ansvar for å velge det de ønsker og har behov for i sin utforskning. Pedagogene må våge å ha få sikre holdepunkt og mange usikre (Rinaldi og Moss, 2005).

Jeg mener følgende praksisfortellingen fra barnehagen Dina, beskriver hvordan rom og material kan tas i bruk og hvordan barna, pedagogene og det fysiske miljøet sammen skaper muligheter for barnas deltakelse og meningsskaping. Fortellingen er hentet fra boken *Hundre måter å tenke på* av Jonstøij og Tolgraven (2008), og omskrevet av meg.

Når barnehagen trenger et bord

Utgangspunktet for prosjektet var at byens eldste barnehage; Diana, hadde behov for et nytt bord, maken til det de allerede hadde. Seks barn melder sin interesse og disse jobber sammen om bestillingen gjennom hele prosessen. Barna hadde ingen eller liten erfaring med mål eller måling. De voksne trekker seg unna og lar barna diskutere og undersøke hvordan de må gå frem. Barna finner ut at snekkerne trenger noen tall så de må i gang med å måle. De startet opp med å bruke kroppen, hendene, armene, føttene og til og med hopp prøves ut. De prøver så med gjenstander, klosser, bøker og lignende. Hvor mange bøker er bordet? Barna blir enige om at gjenstander er bedre enn kroppen, for kroppene er jo så ulike. Pedagogene observerer og dokumenter barnas samtaler og forsøk. Deres oppgave er nå å finne ut hva barna trenger for å komme videre. De ser at barn mangler språk for måling samtidig som barn forstår at de må finne en måte å måle på som gir et svar som igjen kan deles og forstås av andre.

Istedenfor å gi barna svar bytter pedagogen fokus og presenterer en ny oppgave som muligens kan sette barna på sporet. De starter med lengdehopp der de bruker skritt til å måle med. Barna ser nå at skritt gir ulik lengde etter hvor stor fot de bruke for å måle med. Et av barna kommer på å bruke et tau. Hans forslag blir raskt akseptert av de andre og de forflyttet ideen over til bordet og gjenopptar arbeidet. De måler de lange og korte siden på bordet og klipper opp tau i riktig lengde. Barna er opptatt av at snekkeren ønsker tall og ikke lengden i tau så prosessen fortsetter. De voksne stiller hele tiden spørsmål til seg selv rundt barna prosesser. Eksempelvis hvorfor tar ikke barna i bruk linjalene som henger på veggene.

Muligens er de for abstrakt for barna der de er nå? Barna støter stadig på nye problem. I arbeidsprosessen går de tilbake til å måle med skoen igjen. Om de bruke en bestemt sko får de det samme resultatet og så kan de sende skoen til snekkeren og fortelle han at bordet er seks og en halv sko langt. Dette diskuteres til eieren av skoen sier han trenger skoene sine selv. Gjennom flere forsøk og samtaler med hverandre og pedagogene finner barna til slutt

løsninger der de tar i bruk målebånd og rutepapir. Snekkeren fikk målene sine, med tegning av bordet med mål både på bordplate, bordbein og omkrets på bordbeina.

Selv om det her bare gjengis deler av alle forsøk, tanker og resonnementer som dette prosjektet inneholdt, gir det et lite innblikk i REs måte å jobbe på. Det viser hvordan pedagogene lar barna gå foran ved å naturlig ta i bruk egen kropp og materialitet for å forstå og utforske verden (Jonstøij og Tolgraven, 2008).

2.2 Barnehageloven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Barnehagens styringsdokument er opptatt av rommet og det er naturlig å se på hva barnehagen er pålagt å ha som grunnlag for dette arbeidet. Jeg vil her presentere noen retningslinjer nedfelt i *Barnehageloven* (2005) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (heretter kalt Rammeplanen) (Kunnskapsdepartementet, 2011) som jeg mener sier noe om rommet og barnehagens fysiske miljø. Beskrivelser og argumenter for barns medvirkning står også sterkt i dokumentene, Jeg belyser kort hva loven og planen sier om barns medvirkning, danning og makt.

I barnehageloven er det slått fast at «Den (barnehagen) skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (Barnehageloven, 2005, s.16). Videre sier loven: «Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter». Rammeplanen redegjør for rommets betydning i et eget kapittel som heter «fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling».

Her redegjøres det for barnehagens oppgaver når det kommer til å bruke rommet som et pedagogisk verktøy i forhold til barns trivsel, deltakelse og meningskapning i barnehagen.

- «Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring»
- «Tilgjengelige leker og materiell i et oversiktlig miljø skaper grunnlag for barns lek og aktiviteter og for organisering av ulike læringssituasjoner».
- «Barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og andre aktiviteter».

- «Utformingen må ta hensyn til at barn har behov for å danne grupper og at det foregår ulike aktiviteter på samme tid».
- «Utforming av det fysiske miljøet ute og inne gir viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.16-17)

I følge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) skal det som skjer i barnehagen være planlagt, utviklende og reflektert over. Det skal være en vurdert årsak til de valg som blir tatt og de oppgaver som gjennomføres. Dette betyr at det skal være en bevissthet bak de valg som tas rundt rommet, innredning, materialvalg og organisering.

2.2.1 Medvirkning og danning

En viktig endring i Barnehageloven (2005) var tilføring av barns rett til medvirkning og deretter innføring av begrepet danning i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med et syn på barn som subjekt, med en stemme som det er verd å lytte til fikk barns medvirkning en klar betydning i det pedagogiske arbeidet (Bae, 2014). Små barns uttrykksform er kroppslig og nonverbalt med behov for tolkning. For de største barna er det heller ikke tilstrekkelig å få «uttale seg» om hvem de vil leke med eller hvor mye melk de vil ha i glasset. For å gi barn betydningsfull medvirkning må en gå lenger enn å bare ta hensyn til det barna klarer å formidle verbalt. De voksne må lytte, observere og reflektere for å ivareta barnas perspektiv og interesse. Bae (2014) beskriver medvirkning som en holdning, med gode dialogprosesser og en genuin interesse for å ivareta barns opplevelse av å ha betydning i egen verden. Dette kan utfordre gamle handlingsmønstre og den voksnes forståelse rundt egen rolle og tidligere ferdigheter, men det er nødvendig med diskusjoner rundt tidligere praktisk for å etablere barns medvirkning i en dypere forstand (Bae, 2014). Bae er en av flere som mener barns rett til medvirkning fordrer en ny rolle for de voksne. Det er ikke snakk om en rolle der den voksne trekker seg tilbake og overlater ansvaret til barna, men snarere mer deltakende voksne som en partner i barnas prosesser. Her vil også maktperspektivet gjøre seg gjeldende, der en ser på forholdet mellom barn og voksne som likeverdige og er opptatt av gjensidighet i relasjonen (Bae, 2012). Jeg vil komme tilbake til maktperspektivet når jeg belyser maktbegrepet i forhold til rom og innredning.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) beskriver danning som en livslang prosess som blant annet handler om å lære å tenke selv, reflektere og vurdere seg selv og verden. Danning skjer i samspillsprosesser der barn og voksne tar hensyn til hverandre gjennom handling og dialog. Barnehagen har en oppgave med sette barnet i stand til å forholde seg undersøkende og nysgjerrig til omverden og å se seg selv som en verdifull deltaker i felleskapet. «Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.15)

2.3 Teoretiske perspektiv

I følge Johannessen et al. (2010) dreier teoretiske perspektiv seg om å undersøke et eller flere fenomen ut i fra en spesiell synsvinkel eller en bestemt betraktningmåte. Jeg vil studere det som finner sted mellom rom og materialitet og de menneskene som deltar der. Jeg velger derfor å belyse et sosiokulturelt læringsperspektiv som vektlegger kulturelle og sosiale rammer for barns læringsprosesser. Tradisjonelt har fokuset i hovedsak vært på kvaliteten på menneskelige samspill, men det sosiokulturelle læringsperspektivet innebærer også samspillet mellom menneske og miljø (Evenstad og Becher, 2015). Det sosiokulturelle læringsperspektivet har sitt utspring i Lev Vygotskij (1896-1934) sine teorier og har utviklet seg i mange retninger. Begrepet sosiokulturelt kan i dag brukes som et paraplybegrep for flere teorier (Nordtømme, 2016). Det som kjennetegner denne tradisjonen er at den vektlegger det historiske, kulturelle, situerte, og språket som medierende redskaper.

I følge Vygotskij (1978) lærer vi ting to ganger, først gjennom det som skjer sammen med andre og deretter det som skjer i hodet til den enkelte. Den sosiale prosessen blir transformert inn i det enkelt menneske og det balanseres mellom hva vi kan alene og det vi kan ved assistanse. Dette betyr at gruppen er viktig for den individuelle læringsprosessen ved at vi mestrer på et høyere nivå sammen med andre. En viktig del av å tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter er å imitere andre og på den måten «bruke andres ferdigheter». Vygotskij (1978) kalte dette den proksimale utviklingssonen.

Jerome Bruner (1997) videreutviklet Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen og brukte begrepet *støttende stilas* om rollen sosiale relasjoner barnet har i sin læringsprosess. Bruner mener dette er et av barns største utfordringer; denne kompliserte interaksjonsrelasjonen som utvikler seg i sosiale samspill er avgjørende for barns læring og kunnskapskonstruksjon. Ved å skape sammenhenger i barnets miljø skaper en grunnlag for å bruke tidligere læring for å erverve ny kunnskap. «Kunnskap lar seg ikke passivt overføre, den blir skapt med utgangspunkt i det barnet vet fra før og konstruert gjennom sirkelbevegelser mellom hypoteser og muligheter» (Bruner, 1997, s.17). Dette synet på læring har vært svært viktig for utviklingen av norsk barnehagepedagogikk.

2.3.1 Artefakter og mediering

I et sosiokulturelt perspektiv har bruken av ting og redskap stor betydning. Det er ikke bare de menneskelige faktorene som fungerer som støtte i læringsprosessen. Redskap og kulturelle rammer vil også være stilas rundt barna og fungere som hjelpemidler i barns utforskning og tilegning av nye ferdighet (Säljö 2005). Med redskap inngår språket og det fysiske som omgir oss og som vi tar i bruk for å forstå og fungere. Gjenstander og redskap laget av mennesker kaller vi artefakter og er ifølge Säljö (2010) menneskenes materielle uttrykk for tanker og kunnskap. I barnehagesammenheng vil dette være bord, blyanter, sakser, terninger, lysbord og mengder av de ting mennesker har konstruert og utviklet. I hverdagen tar vi i bruk artefakter hele tiden, ofte uten å tenke mye over betydning og påvirkning det har for oss i hverdagen. Vi gjør våre erfaringer med bruk av artefakter for å forstå verden og for å gjøre nye erfaringer. Denne vekselvise utviklingen og bruken av materialer gjør at vi ikke kan se på artefakter som døde objekter da de påvirker oss og endrer våre liv og forståelse (Säljö, 2010). Det er viktig å her forstå hvordan redskap medierer virkeligheten for menneskene. Med mediering menes hvordan vi mennesker tar i bruk materialer når vi lærer (Säljö, 2010). Säljö bruker eksempel fra barns engasjement for å telle penger. «Tar man bort pengarna, blir det genast svårare» (Säljö, 2005, s.167). Praksisfortellingen fra Dina, barnehagen i Reggio Emilia beskriver hvordan barna medierte ulike artefakter, som sko og tråd for å skape forståelse og gjøre oppgaven mulig å løse.

2.3.2 Praksisfellesskap

Deltakelse i sosiale fellesskap former våre opplevelser og våre opplevelser former fellesskapet. Potensialet som finner sted i denne transformeringen går begge veier; barnets mulighet eller mangel på mulighet til å være med å forme fellesskapet er et viktig aspekt i hvordan de opplever deltakelsen. Deltakelsen i sosial fellesskap blir en del av barnas identitet og som aktiv deltakende i et fellesskap vil barnet ta denne opplevelsen med seg i andre situasjoner også utenfor den sosiale settingen (Wenger og Nake, 2010)

I følge Wenger (Wenger og Nake, 2004) lærer vi gjennom de ulike praksisfellesskap vi er medlem av. Wengers beskrivelser av praksisfellesskapet kjennetegnes ved tre dimensjoner; *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar*. Fellesskapet eksisterer bare der alle de tre dimensjonen er representert. Det må eksistere et gjensidig engasjement rundt handlingen hos deltakerne. Aktørene må oppleve å delta sammen ved å definere virksomheten. Deltakerne må oppleve et felles repertoar, en felles måte å tenke, snakke og handle på som skaper en opplevelse av fellesskapet hos hver individuell deltager (Wenger og Nake, 2004). Wenger snakker om å skape *meningsforhandling*. Her er *deltakelse* og *tingliggjørelse* vesentlige begrep. Med deltakelse mener Wenger ikke alltid samarbeid eller enighet, men opplevelsen av å være sammen om en gjensidig gjenkjennelse. Gjennom å delta i et fellesskap former vi vår opplevelse av verden rundt oss. Tingliggjørelse betyr «at gjøre til en ting» (Wenger og Nake, 2004, s.72). Vi projiserer våre meninger ut i verden ved å forme våre opplevelser til objekter. Dette kan, ifølge Wenger være å skive ned felles lover, skape en prosedyre eller frembringe et verktøy. Slik jeg forstår tingliggjørelsen er dette spor vi mennesker setter igjen ut i fra behov for å forstå og dele våre meninger. I barnehagen kommer dette til uttrykk i barnetegninger, glede over en meitemark eller figurer formet i leire. Betydningen i tingliggjørelse ligger ikke kun i tingenes form, men også i prosessene som er integrert i det praktiske. «Tingsliggjørelsens produkter er egentlig talt ikke kun konkrete, materielle objekter. De er snarere afspejlinger af disse praksisser, symboler på umådelige menneskelige meningsflader» (Wenger og Nake, 2004, s.76). Vi kan studere våre meninger i læringsprosessen og dermed blir tingliggjørelsen ikke bare et uttrykk for eksisterende meninger, men en betingelse for å danne ny mening.

2.3.3 Situert læring

Lave og Wenger (2003) utviklet teorien om situert læring. Deres forståelse av læringsprosessen og beskrivelse av hvordan læring er integrert i sosiale felleskap kan gi oss et perspektiv på det essensielle med barns deltakelse i barnehagen. Situert læring er knyttet til den situasjonen deltakeren befinner seg i. I følge Lave og Wenger skjer læringen i en helhet, i alle situasjoner, ikke bare ved særskilte episoder: «Læring er en integrert og uadskillelig aspekt af social praksis» (Lave og Wenger, 2003, s.33). Samtidig er læringen avhengig av at barnet er engasjert i en meningsskapende praksis. Meningsskapingen skjer i sosiale samspill og skaper handling innenfor en kontekst, slik som leken mellom barna i barnehagen. Læring finner sted i en deltakerramme, ikke i en individuell bevissthet som kognitive teorier ville vektlagt (Nordtømme, 2016). Det betyr at læringen formidles i forskjellene i deltakernes perspektiver gjennom de handlingsfelleskapene som hverdagen i barnehagen gir (Lave og Wenger, 2003). Læringen skjer i dialog og deltakelse i en fysisk og materiell kontekst, der barn aktivt og skapende deltar med tanker, ferdigheter og handlinger i samspill, lek og materialitet. Teorien om situert læring innebærer å se barnet som subjekt, som i samhandling med andre stadig utvider sitt repertoar og dermed gradvis blir i stand til å delta i mer kompliserte deltakelsesformer. Nordtømme (2016) mener Lave og Wengers teori har betydning for barnehagens rolle som læringsarena og hvor for sentral rolle deltakelse er for læringsprosessene som finner sted i barnehagen. Jeg forstår dette som at barns deltakelse er grunnleggende avgjørende for deres meningsskapning. Deltakelse har dermed ikke bare betydning for læring, men også for barnets forståelse av seg selv og verden.

2.3.4 Legitim perifer deltakelse

Lave og Wenger (2003) utviklet begrepet legitim perifer deltakelse. Legitim kan forstås som barns ulike måter å delta i felleskapet på, mens perifer deltakelse sier noen om barnets plassering i det sosiale samspillet. Læringen er en prosess relatert til økt deltakelse i et praksisfelleskap der målet med legitim perifer deltakelse bør være at barnet opplever en gradvis større grad av deltakelse (Lave og Wenger, 2003). Ifølge Lave og Wenger er læring avhengig av barnets deltakelsen i felleskapet i praksisfeltet. Hvilke roller og posisjoner individet har i et praksisfelleskap er ikke statisk, men endres ut ifra den kunnskap og ferdighet en som deltaker har i situasjonen. Selv om læring finner sted på flere arena i barnehagen, som strukturerte situasjoner styrt av voksne er ikke dette hovedårsaken for at læring som finner sted. Om vi forstår læring som en sosial handling vil menneskers deltakelse i felleskapet

påvirke barnas læringsmuligheter. Dette gir barnehagen en viktig rollen med må legge til rette for et felleskap der alle får delta i meningsfulle aktiviteter som oppleves verdifulle for deltakerne. Teorien om legitim perifer deltakelse har utgangspunkt i mesterlære og forholdet mellom lærlingen og mesteren og hvordan dette skaper en sosial praksis. «Det er et analytisk perspektiv på læring, en måte at forstå læring på» (Lave og Wenger 2003, s.41). Begrepet legitim perifer deltakelse beskriver deltakernes prosess fra noviser i felleskapet til mester og fullverdig medlem i praksisfeltet. Teorien kan si oss noen om hvordan barn bidrar i hverandres læring ved å fungere som læringsmestere for hverandre. I leken og hverdagssituasjoner der barna handler side om side, det kan være under måltid, under påkledning eller i samtaler vil barna lære av hverandre. Det å være en deltaker gir barna erfaringer og kunnskap. Erfaring fra mesterlære er at lærlingen danner mest viten i relasjoner med andre lærlinger. Kunnskap og ferdigheter spres mer effektivt blant likestilte og nesten likestilte. I følge Lave og Wenger (2003) vil denne effekten av informasjon og kunnskapsdeling ikke bare være nødvendig for læringen, det er mer en betingelse for læring.

Som deltaker i en gruppe endres rolle og posisjon etter tema og situasjon. Det å ha en perifer rolle i samspillet gir andre erfaringer enn om en har en ledende rolle. Rommet og materialitet er med å skape sosiale, relasjonelle læringssituasjoner og vil også påvirke deltakernes posisjon i relasjonen (Lave og Wenger, 2003). Nordtømme (2016) beskriver denne skiftende deltakelsen som meningsskaping, som læring og identitetskonstruksjon. Når barnet utvikler seg mot full deltakelse, der det handler om å mestre materiale og de artefakter som er tilgjengelig.

I lekende samspill med andre kan barnet gradvis tilegne seg kulturell kompetanse i samhandling og vil, etter som barnet får mer kunnskap og ferdigheter om de sosiale praksisene forstå den sosiale strukturen og styrke sin deltakelse. «Barn er aktive fortolkere, de lærer hele tiden og utvider sin kompetanse til at de kan ta del i stadig mer sofistikerte former for sosiale samhandling» (Sommer, 2012, s.47)

2.4 Ulike perspektiv på barn

Det finnes ulike teorier om barn, læring og utvikling, noen mer dominerende enn andre. En forstår de ulike teoriene i lys av ulike perspektiv. Det er nødvendig å være klar over at ulike perspektiv ser ulike ting, uten at noe behøver være mer riktig enn andre. Nordin-Hultman

(2004) mener at ulike synsvinkler gir oss forutsetninger for å forstå ulike pedagogiske miljø. Det bilde eller synet en har på barn ligger til grunn for vår pedagogiske virksomhet. Måten vi organiserer rommet på viser hvilke tanker vi har om barn, om hvordan barn er og hvordan de burde være. Dette betyr at vi må ha en bevissthet om våre tradisjoner og de teorier vi gjør gjeldende når vi skal studere eller er opptatt av rommet i barnehagen (Nordin-Hultman, 2004).

Etter å ha lest og reflekter over ulike forskning, teori og filosofi har jeg valgt å redegjør for et *moderne* og *postmoderne perspektiv* på barn. I følge Nordin-Hultman (2004) er ikke dette et vanlig perspektiv i pedagogisk forskning, men for meg ble dette en ny og oppklarende innfallsvinkelen for å forstå utviklingen av barnehagens pedagogiske miljø og våre kulturelle og sosiale diskurser rundt rom og innredning. Når jeg presenterer perspektivene gjøres det konsekvent og relativt strengt når de settes opp mot hverandre. Det betyr ikke at teoriene kan ser på som dikotome, som at de utelukker hverandre. En kan heller si at teorien forutsetter hverandre. Så selv om de er forskjellige operere de sammen, ikke enten heller (Nordin-Hultman 2004).

2.4.1 Et modernistisk perspektiv

Lenz Taguchi (2004) mener modernismen kan forstås som den måten vi tenker og lever sammen på som har vært gjeldende i vesten fra 1700 tallet frem til i dag. Den modernistiske tanken var en motstand til den religiøse forståelsen som dominerte i før-moderne tid. Moderniteten vokste frem da opplysningstiden og det frie folk utviklet en mengde grunnleggende ideer om mennesket og verden (Dahlgren, Moss og Pence, 2007).

I et modernistisk perspektiv er verden bygget på lover og orden, det finnes noe som er riktig og dermed noe som er feil. De fenomen som omgir oss har allerede en bestemt betydning og en avklart sannhet. En kategoriserer forståelsen av verden, ofte i par, der en har en hierarkisk inndeling i et maktforhold, som barn-voksen, objekt-subjekt, kultur-natur. Objektive tanker og subjektive oppfatninger holdes avskilt (Nordin-Hultman, 2004). Skille mellom det menneskelig og ikke-menneskelige setter mennesket øverst og dermed utenfor resten av verden (Barad, 2003). I et modernistisk syn er en opptatt av å kartlegge kunnskap og pedagogens oppgave er å formidle det innholdet fenomenet rommer (Nordin-Hultman, 2004). I dette perspektivet finnes en mal for hva som anses å være typisk for et barn og for hva et barn bør mestrer i en bestemt utviklingsmodell.

Sentrale trekk med modernismen er søken etter den ultimate meningsgivende opprinnelse som gir oss begreper og kategoriene. En har et ønske om å gjøre fremsteg, om å hele tiden bli bedre. En leter etter det barnet ikke kan og har et behov om å forandre barnet slik det nærmer deg «originalen» (Nordin-Hultman, 2004). Glaser, Størksen og Drugli (2014) skriver om et tradisjonelt utviklingsyn som baserte seg på et *reduksjonistisk syn* på barn, der en er mer opptatt av å finne mangler hos barnet, fremfor å lete etter kompetanse og mestring.

2.4.2 Et postmodernistisk perspektiv

Fra ca. 1970 utviklet begrepet *postmodernistisk* seg som et nytt syn på verden og en ny forståelse av hvordan ting påvirker hverandre. Ifølge Lenz Taguchi (2004) fremsto postmodernismen som en perspektivering og en kritiske granskning av det modernistiske diskursen. Odegård (2015) mener postmodernismen er et forsøk på å løse opp skille mellom natur og kultur, det ikke-menneskelige og artefakter og det som er menneskelig. I følge et postmodernistisk syn, eller et konstruksjonistisk perspektiv finnes det ingen bestemt eller avklart virkelighet, bare mange ulike perspektiv. Verden er uendelig mye mer kompleks enn de kart vi makter å lage. Den postmodernistiske tanken problematiserer den modernistiske dualistiske tenkning, en foretrekke her en «både og» tenkning fremfor en «enten eller». Det finnes ingen absolutt kunnskap, men en sosial konstruksjon som alle mennesker er aktiv deltakende i (Dahlberg et al 2007).

I et postmodernistisk syn er forståelsen av verden ulik fra hvem som opplever den, som en fenomenologisk anerkjennelse. Vår tid og kultur, forbundet med våre redskap danner vår verden og vår forståelse. Fakta er kultur spesifikke og avhengig av de betingelser vi legger i dem og kan bare forstås i relasjon med en kontekst (Nordin – Hultman, 2004). Det finnes ingen «originalbarn», som betyr at en ikke kan måler barn ut fra hva vi har definert som forventet ferdighet knyttet til alder (Nordin-Hultman 2004).

Det å se på barn som subjekt, som et fullverdig menneske fra fødselen av noen som er temmelig nytt historisk sett. Vi kan velge å se på barndommen som et stadiet på vei til å bli voksen og barn som objekter, avhengig av voksne for å lære og forstår verden. En kan snakke om et syn på barn som «human becomings», altså på vei til å bli noe eller «human beings» der

barnet og barndommen har en verdi her og nå (Glaser at.al.2014). Dion Sommer (2003) kalte det et paradigmeskifter, den gangen en startet å se på barn som subjekt fra livets begynnelse. Å møte barn som subjekt innebærer å anerkjenne individet ut i fra deres opplevelse av verden, med rett til egne følelser, tanker og relasjoner. Å bli møtt som subjekt er å oppleve likeverd i relasjonen der en erfarer forståelse, respekt og vilje til å forstå ens intensjon (Moser, 2010).

2.4.3 Barns medvirkning.

Blant andre Berit Bae (2014) har knyttet forståelsen på barn som subjekt sammen med barns rett til medvirkning. Bae argumentere for at barns medvirkning handler om i hvilken grad barnet bli hørt og få anledning til å delta i prosessen som angår dem i barnehagen. Medvirkning gir barn en mulighet til å forstå selv og verden ved å delta i meningsfylt aktiviteter som gir en opplevelse av betydning. En kan si at medvirkning er de voksnes evne til å anerkjenne barnet som kompetent, med en stemme verd å lytte til. Med å gjøre barns perspektiv til sitt eget kan den voksne agere på en måte som fremmer barns muligheter til å delta i situasjoner de opplever som positive (Bae, 2014). Barnas medvirkning kan knyttes til barnehagens demokratiske tanker. Demokratiske verdier sier noen om måten makten blir fordelt mellom barn og voksne og i hvilken grad deltakerens innflytelse og rettigheter kommer til uttrykk (Juul og Jensen, 2002). I barnehagen møtes mennesker med ulike posisjoner, erfaringer og forestillinger som sammen skal skape en felles virksomhet. Her ligger det dermed gode forutsetninger for barna å lære om seg selv og andre i demokratiske prosesser (Bae, 2014). Barna blir formet i den sosial og kulturelle konteksten de befinner seg i inn og utvikler seg i et gjensidig påvirkningsforhold med omgivelsene. Barnas utvikling skjer i et vekselvis samspill mellom egen deltakelse og påvirkning fra miljøet og dermed blir aktørperspektivet der barna tar del i egen utvikling med egne erfaringer viktig for barnehagen (Glaser, 2014). Voksne står i en makt posisjon når det kommer til hvordan barn opplever seg selv (Bae, 1996). Om de voksne ser på barn som kompetente, sterke og verd å lytte til gjør vi det mulig for barnet å se seg selv på denne måte. Om det tilrettelegges for det selvstendige, aktive og handlende barnet i rommet danner vi muligheter for barnet å opptre på denne måten (Dahlberg at al, 2007).

2.4.4 Barnehagerommet som en erstatning for hjemmet eller et verksted med muligheter?

«Pedagogiske rom sier noe om hva barn er og bør være. Dermed sier de også noe om hvordan de barna som er der skal oppfattes og bedømmes» (Nordin-Hultman 2004, s.56). Grove sett kan barnehagerommet i hovedsak beskrives ut ifra to diskurser. Med diskurs menes det vi sier eller skriver om et fenomen. Diskursen endres og skiftes ut da de er knyttet til de sosiale og kulturelle sammenhenger de brukes og oppstår i (Lenz Taguchi, 2004). I følge Seland (2013) kan diskurser brukes om den felles forståelsen en har av et fenomen i et samfunn. Diskurser har makt til å styre våre valg i rom og organisering, for vi har et ønske om å gjøre det vi oppfatter som det rette.

Nordin-Hultman (2004) viser til en innredning av rommet der «hjemmediskursen» er knyttet til det tradisjonelle modernistiske synet på barn og et rom innredet etter en «verksteddiskurs» som hun knyttet til et postmodernistisk syn. I «hjemmediskursen» står omsorgsbegrepet sterkt og pedagogen blir en stedfortreder for foreldrene. Rommet er innredet med hjemmelige elementer som gardiner og blomsterpottes og sofaen sentralt plassert, der bruken av og tilgjengelighet til materialet er styrt av de voksne. Lenz Taguchi beskriver konstruksjonen av det nordiske pedagogiske rommet som «En liten innbydende stue, istedenfor et arbeidsted med tusen muligheter» (Lenz Taguchi, 2015, s.42). En kan forstå valg av innredning der en vektlegger det koselige og rene i et forsøk på å skape kontinuiteten mellom hjem og barnehage (Lenz Taguchi, 2015).

Som en motsetning til «hjemmediskursen» kan «verksteddiskursen» hjelpe oss til å forstå betydningen av barnehagens tradisjonelle innredning og organisering av rommet. Kritikken til «hjemmediskursen» går på at miljøet er for begrensende og strengt regulert. Den ser ut til å tilby et ensformig og rutinepreget miljø, som gir mindre rom for barns initiativ og aktivitet (Nordin-Hultman, 2004). «Verksteddiskursen» er knyttet til et postmodernistisk syn på det sterke, kompetente barnet. Her har ikke barnehagen som mål å være en erstatning for hjemmet, men en arena som tilbyr noen annet enn det barnet møter hjemme. Her vil rommet være utstyrt med rikelig av tilgjengelig materialet med muligheter for deltakelse og inspirasjonen til handling. Barnas egen initiativ, dere utforskning og aktivitet blir vektlagt (Nordin-Hultman, 2004).

2.5 Rommets pedagogiske rolle.

Rommet skaper bilde barna har av seg selv med utgangspunkt i mulighetene rommet gir i form av meningsfulle sammenhenger, interessante aktiviteter og gode relasjoner. En ureflektert og ubevisst innstilling til rommet og materialet kan ha en holdning til omgivelsene som noe dødt og passivt. Jeg vil her belyse ulike perspektiv der rommet og materielle har en aktiv rolle, med en sterk påvirkning på oss mennesker.

Rommet plassere oss sammen, det skaper møterom og danner forbindelser som hjelper oss til å finne meninger og forstå sammenhenger som danner oss som mennesker. Forbindelsen mellom rommet og materialitet er en innviklet prosess der en kontinuerlig utvikler og transformerer tanker og handlinger (Hansson, 2013). Omgivelsene er ikke konsistente, de blir påvirket at de mennesker som er tilsted og de valg som blir tatt (Nordin-Hultman, 2004). Materialiteten og pedagogikken spiller sammen på måter som kan fremme eller hemme barns aktive subjektivitet. Materialiteten gjør noe med oss, det inviterer til handling med utgangspunkt i tidligere erfaringer og ulike muligheter til bruk og variasjon (Nordtømme, 2013).

Materialiteten i rommet skaper koder som vi oppfatter og forstår og dermed innretter oss etter. I barnehagen kan eksempel på slike koder være bøker plassert i bokhyller, lange åpne ganger, høye eller lave bord. Kodene styrer vår aktivitet og handling ut i fra hva vi leser som muligheter i rommet. Dette vil, ifølge Gulløv og Højlund (2005) ha betydning for barnas deltakelse og sosiale samspill med andre. Med en forståelse for at barna ofte handler i tråd med innredning og material kan en dermed si at rommet har en pedagogisk rolle.

Sterke eller svakt kodete rom stiller mer eller mindre tydelige krav til deltakerne. Sterkt kodete rom stiller synlige krav til hva som skal skje i rommet, i motsetning til svakt kodet rom der kravene ikke er like selvsagte. Rommets koding har innflytelse på hvordan rommet defineres. I de svakt kodete rommene vil det være mer opp til deltakeren hva som skal skje eller muligens kan skje (Kirkeby et al, 2005). Det er forskjell på hvordan de enkelte deltakerne er i stand til å avkode forventningene og etterleve dem, men kodene spiller ikke desto mindre rolle i forhold til hvilke handlinger en ser på som godkjente i rommet eller situasjonen (Gulløv og Højlund, 2005).

På samme måte som for sterkt kodede rom kan fungere hemmende, så kan uttrykksløse rom oppleves utfordrende. I følge Gulløv og Højlund (2005) vil kodene i rommet, de forskjellige former for pedagogiske uttrykk gi barna en retningslinje, en tanke eller ide om hva skal kan skje i rommet. Rom som tydelig viser sin pedagogiske praksis, der formål med rommet er definerte og aktiviteter forklart vil tilstedeværelsen og deltakelsen i rommet fremtre umiddelbart. I barnehagen kan dette komme til uttrykk som avgrensede kroker med et leketema, som konstruksjonslek, rollelek, spill og annet. Andre rom kan ha mange aktiviteter flytende over i hverandre. Her kan det være mindre tydelig hva som prioriteres eller hva muligheter rommet gir. Det er opp til barna å selv finne ut hva rommet byr på, hvilke forventninger som stilles og hva som er akseptert adferd og handling. Det er ikke forskjell i mengder krav i de to rommene, men rammene for muligheter og handling er flyttet fra de fysiske rammen over til barnet selv og forstå og tolke kravene riktig (Kirkeby at.al 2005).

Rommet fysiske utforming og innhold sier dermed noe om hvilke muligheter som finnes der. Kirkeby at.al. (2005) bruker begrepet *affordances*, om det rommet eller rommets innhold har å tilby. Affordance er de egenskaper i rommet som kan avleses direkte og som sier noen om vårt forhold til innredning og materialet. Det kan være trapper som inviterer til klatring, lange ganger som inviterer til løping eller stoler til å sitte på. De fysiske egenskapen i rommet kommuniserer noen muligheter som er knyttet til barns evne til fantasi og subjektive mulighetsorientering, altså evne til å forestille seg mulig handling. I barnehagen vil dette bety at barn som kan se muligheten i et rom også kan se fremtidige handlinger.

Nordtømme (2015, 2016) har studert ulike typer rom og hva betydning rom og materialitet har for barns deltakelse og lek. Hun fremstiller tre rom- metaforer som hun beskriver som hovedrom, mellomrom og bakrom. Hovedrommet er det konkrete rommet, der barna samles og der det meste av det planlagte pedagogiske arbeidet foregår. Rommet har bord og stoler, gjerne en hjemlig sone og en sone for de ansattes administrative oppgaver. Barnehagens materialer finnes her, ulike plassert og i ulikt utvalg. Mellomrommet er det sanselige og opplevde rommet som er gjeldene for de som deltar i et samspill. Det er ikke et konkret rom, men fungerer som en improvisert ramme som barna danner for å avgrense leken. I mellomrommet kan barna være virtuelt være til stede i sin avgrensede aktivitet, samtidig som de er sammen med resten av gruppen (Nordtømme, 2015). Mellomrommene kan oppstå med utgangspunkt i en fantasi, materialitet eller i møte mellom barn. RE beskriver dette som møteplasser og innreder sine rom for å skape muligheter for disse viktige møtene som barna

skaper selv. Det siste rommet er bakrommet, som skiller seg fra mellomrommet med at det er utenfor de voksnes innsyn. Her er ofte barna mer eller mindre alene og de styrer deltakelsen og innholdet selv i stor grad uten regulering eller kontroll av voksne. I følge Nordtømme (2015) vil rommet og materialet i disse mellomrommene og bakrommet rommet være pedagogisk ressurser som barna selv vil velge og benytte uavhengig av voksne. Nordtømme observerte her barna i lek på deres premisser, men stor grad av glede, engasjement og meningskapning. Utvalg, kvalitets og tilgjengeligheten av material er av stor betydning. Barnas tilgang til redskap, leker og formingsmateriell er avgjørende for mulighet til å forfølge og utforske egne ideer. Det vil si at mangel på muligheter, liten tilgjengelighet til material eller stekt forhåndsdefinerte material kan stagnere leken, hindre utforskning og barnas egen engasjement (Nordtømme, 2015).

I følge Seland's (2013) forskning på rommets betydning, velger barn rom der de selv har stor innflytelse på aktiviteten. Rom der handlingen blir styrt og bestemt av voksne, med rigide regler og faste mønster blir valgt i mindre grad om barna får velge fritt. Eksempel på rom som barna ikke valgte var bibliotek, matematikkrom, formingsrom der det var en klar voksenstyring med forhåndsplanlagte aktiviteter. De rom som hadde høyest verdi hos barna var der barnas fantasi og utfoldelse fikk store spillerom. Dette var rom med konstruksjon lek, rollelek eller det vi kan kalle «frilek». Her var det mindre voksne til stede, noen ganger helt uten voksne og her var det også flere barn samlet enn i rom der de voksne la planene. Barna her hadde stor mulighet til å organisere sin egen kreativitet og lekende felleskap med andre. Barna valgt åpne muligheter for uttrykk, handlingsrom og sosiale aktiviteter.

2.5.1 Makt

Når en skal se på barnehagens fysiske miljø vil det være nødvendig å si noe om makt. Jeg har valgt å se på Foucault teori om disiplinerende makt for å beskrive maktforholdet i barnehagen. Den disiplinerende makten er ikke direkte, men like bestemmende og styrende. Dette er makt som blir bestemt av normer og bestemmelser som finnes i et miljø. Denne form for makt kan være vanskelig å få øye på, selv for deltakeren selv. I et samfunn vil denne makten avgjøre hva som er sannhet og «den riktige kunnskapen» og hva som blir styrende for hvordan vi ser på og forstår barn. Foucault (Faucalut og Østerberg, 1994) peker på at makt begrepet ofte settes i forbindelse med noen negativt, men makt kan også være produktiv og skape muligheter om den ikke oppfattes begrensende og stigmatiserende.

Rommet innebærer en maktrelasjon i forhold til tilrettelegging, valg av materialer, plassering og forventning (Lenz Taguchi og Åberg, 2010). Foucault (1994) beskriver makten som ligger i valg en tar når en innreder et rom. Hans eksempel er fra skolen, der en bevisst organiserte rommet for å skape orden og disiplin. Nordin-Hultman (2004, side 144) bruker uttrykket «om å nå ned til gulvet med føttene» som et symbol på et barnetilpasset miljø der barnets perspektiv er ivaretatt i valg av møbler. Det motsatte av et «barnemiljø» vil være et miljø som ivaretar den voksnes arbeid og behov mer enn barnas. Det vil si høye bord, med høye stoler som barna må ha hjelp til å komme ut fra. De må ofte festes med sele eller bøylere for å unngå at barna faller ned. Høyden på bord og stoler sperre et lite barns oversikt over rommet og stenger for åpenheten og lys. Samtidig som det tar fra barnet muligheten for mestring og medbestemmelse da det må ha hjelp for å ta møblene i bruk.

Basil Bernstein (Bernstein, Poulsgaard og Enggaard 1974) kodeteori om den synlige og den usynlige pedagogikken kan benyttes for å beskrive barnehagelærerens måte å forholde seg til pedagogikk på. Et skille mellom de to formene er på hvilken måten en stiller krav til barna, der den synlige pedagogikken har en sterk klassifisering og kommunikasjonskontroll, har den usynlige pedagogikken en mer implisitt kontroll over barna og situasjonen. Det er tradisjon for at den usynlige pedagogikken brukes i større grad jo yngre barna er. Ved den usynlige pedagogikken vil pedagogens oppgave være å tilrettelegge og bygge opp konteksten som barnet forventes å gjenskape og utforske. Barnet vil, innenfor denne konteksten tilsynelatende oppleve å ha stor innflytelse på egen valg, oppbygging og utvikling av situasjonen. Det legges mindre vekt på formidling og erverving av bestemte ferdigheter og de krav som settes er mange og diffuse og dermed vanskelige å måle (Bernstein at.al. 1974).

I barnehagen er makt begrepet knyttet til regulerer av regler, tid og handling (Nordin-Hultman, 2004). Reguleringen styrer, begrenser og stiller krav, samtidig som det skaper muligheter og danner rammer for hvordan mange mennesker kan fungere og trives i et miljø. Det er nødvendig for personalet og reflektere over hvordan reguleringen kommer til uttrykk og hvordan den representerende makten opptrer i forhold til barns og voksnes deltakelse (Nordin-Hultman, 2004, Taguchi og Åberg, 2010, Bae, 2014). Som pedagog er det grunnleggende nødvendig å være oppmerksom og kritisk til den makt en har i relasjonen til barn. Det kreves et høyt refleksjonsnivå når en skal kvalitetssikre fremherskende diskurser, konstruksjoner, handlinger og grenser vi setter for barn (Dahlberg at al, 2007).

Søndenå (2004) beskriver en tradisjon i norske barnehagen der en har et ensidig fokus på å reflektere over praktiske gjøremål og fastsatte planer, mer enn på hvorfor en gjør som de gjør. Dette fokuset kan føre til at potensialet i en mer variert refleksjon blir glemt eller ikke brukt. Søndenå mener refleksjon handler om å se tilbake på tidligere forståelser, ikke bare å se på hva som ble gjort. Videre argumenterer Søndenå for at refleksjon er knyttet til pedagogens profesjonalitet, faglighet og hvor dyktig de er i arbeidet med barn. Når en reflekterer må vi løfte blikket. En kraftfull refleksjon, som Søndenå beskriver det kan ikke kan gjøres alene, men sammen med andre reflekterende mennesker. Viktigst for refleksjonen er å forstå verdien av å reflektere og se hvilken kunnskap en til hver tid tar i bruk i arbeidet med barna (Søndenå, 2004).

2.5.2 Materialitetens betydning.

Ut fra et konstruksjonistisk perspektiv skaper rommet og materialet mening i møte med de barn og voksne som tar det i bruk (Becher og Evenstad, 2013). Med dette perspektivet blir barna subjekter som gir objektene innhold og betydning. Tingene blir en del av barns utvikling ved at det påvirker barnets opplevelse av seg selv og dermed deres identitetsdanning. Her er ikke abstrakt viten tilstrekkelig, en må erfare gjennom sanser og den fysiske kroppen. Det gir innredning og organisering av rommet er betydelig rolle for barns mulighet til å finne tilknytning og meningsfulle aktiviteter (Becher og Evenstad, 2013).

Lenz Taguchi (2010) mener barnet er ikke bare er i sosiale relasjoner med hverandre, men også til tingene de omgir seg med. Rommet og materialiteten er dermed med å påvirke barnas læringsprosesser. Lenz Taguchi er opptatt av det gjensidige forholdet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige, det er ikke bare menneske som har egenskaper. Det fysiske som omgir oss er også handlende aktører. Om en tenker på følelsen en varm kopp med kakao kan gi, hvor avhengig vi føler oss av mobiltelefonen eller betydning en slitt felle kan ha som overgangsobjekt for ett-åringen (Winnicott, 1990) så kan det gi oss forståelse av at ting ikke bare er døde objekter. I et kroppsphenomenologisk perspektiv er det tydelige skillet mellom kropp og materialet opphevet og en forstår forholdet mellom subjekt og objekt, eller det menneske og det ikke-menneskelige i et konstituerte gjensidighet. I følge Säljö, 2010 skjer det en mediering når vi tar i bruk redskap i sosiale sammenhenger. På den måten gjør ting verden mer tilgjengelig og med referanse til Vygotskij vil mediering fungere som støtte i

barns deltakelse og utvikling. Dette gjør at barnehagens utvalg og tilgjengelighet til materiale har betydning for barnehagens innhold (Nordtømme, 2015). Materialiteten blir inkludert i barns hverdag i form av lek og handling på en måte som gjør at det blir ressurser for læring, deltakelse og danning (Nordtømme, 2015).

Nordin – Hultman (2004) argumentere for at anledningen for aktivitet og relasjon blant annet skapes i de mulighetene som finnes i materialer som er tilgjengelige i rommet. På samme måte som materiale eller mangel på materiale kan skape mangel på muligheter. Dermed kan rom og innholdet der være med å bestemme hvor kompetente vi oppfatter et barn til å være. Et av mine første inntrykk som observatør i RE var at aktøren i rommet var så kompetente. Det måtte nesten være noe spesielt med dem, eller blir bare barna gitt muligheter av pedagoger som har forventinger til dem og selg selv?

Det fysiske materialet som finns i barnehagen er ofte tradisjonelle og trygge. Utvalget bærer preg av å være sosialt samlende og kjønnsnøytrale (Nordin-Hultman, 2004). De fleste barnehagen har et relativt breitt og innholdsrikt material utvalg. Samtidig som det regjerer en stor grad av begrensinger på deler av ting som tilbys. Mye av eksempelvis formingsmaterialet er sjelden i bruk og barn har ofte beskjedne grad av tilgang til mye av utvalget og er innom et fåtall aktiviteter. Nordin-Hultman (2004) mener denne begrensinger kan knyttes til det som er «rent» opp mot det som er «skittent». Det rene, som er papir, tegnesaker, puslespill og bordaktiviteter, leker, klosser med mer er ofte lett tilgjengelig og bruken styres mye av barna selv. Materiale som skaper mer uro og opprydning, som maling, leire, vann o.l. er ofte utilgjengelig plasser og bruken kontrolleres av de voksne (Nordin-Hultman, 2004) Gjenstander er med å definere situasjonen gjennom deres uttalte anvendelsesmuligheter. Alle gjenstander har en symbolsk og en fysisk utforming, som i rommet har betydning for mulig bruksområdet og formålet (Gulløv og Højlund, 2005). I barnehagen blir dette viktig da utvalg og funksjon har betydning for brukerne og deres relasjoner. Når ting er plassert utenfor rekkevidde, der barna er avhengig av tillatelse eller hjelp fra en voksne å få tilgang skapes en begrensning styrt av voksne i utvalg, mengde og tid. Dette kan, i følge Gulløv og Højlund være et uttrykk for disiplineringsverktøy eller som et hierarki der materialets plassering gjør at fysisk høyde er avgjørende for når en får velge sine aktiviteter. Uansett så får den vertikale plasseringen av materiale konsekvenser for barnet (Gulløv og Højlund, 2005). Ut fra dette kan vi forstå barnehagen som et regulert miljø som stiller krav til barns tilpassing og som gir liten medbestemmelse eller innflytelse over tid og handling.

2.5.3 Det sosiale, handlende barnet.

Mennesker har behov for å forstå verden og skape mening. Barn søker denne meningsskapingen sammen med jevnaldrende. I leken uttrykker barn seg som subjekt i handling, mentalt og følelsesmessig. Leken og samspillet mellom barn er viktig, ikke bare for danning, utvikling og læring som følger barnet resten av livet men også for livskvaliteten til barnet her og nå (Greve, 2014).

I følge barna selv så er det å ha noen å leke med det viktigste av alt og det gjør muligens leken til det viktigste som skjer i barnehagen (Bae, 2014). I leken får barna uttrykke seg sammen med likeverdige, som i en felles opplevelsesverden danner vennskap og tilknytning. Leken fungerer som en estetisk erkjennelsesprosess, der muligheten for å uttrykke tanker og følelser kan gi innsikt i egne og andres perspektiv og opplevelse (Bae, 2014). Vennskapet som dannes i leken kan erfares som den beste støtten barn kan ha når det kommer til trivsel og deltakelse (Greve, 2014). Det må legges til rette for gode muligheter for lek, tilhørighet og vennskap når rommet innredes og det tas valg rundt materiale med tanke på mangfold, plassering og tilgjengelighet.

Mennesket er biologisk designet til å handle og bruke kroppen. Vi handler intensjonelt ut i fra hvordan vi forstår og vurderer situasjonen vi er i (Bruner, 1997). Våre konkrete handlinger må dermed forstås i sammenheng med den kulturelle, fysiske og sosiale konteksten vi befinner oss i. Vi tenker gjennom kroppen og den materialitet som omgir oss. Vi lever gjennom våre omgivelser og er avhengig av de muligheten rommet og materialet gir oss (Bruner, 1997).

Merleau-Ponty (1994) beskriver hvordan kroppen aktiv og handlende er oppmerksom på vår tilstedeværelse i et fenomenologisk perspektiv. I følge kroppsfenomenologien er kroppen vår tilgang til verden. Kroppen gir utgangspunkt for alle våre erfaringer og Merleau-Ponty bruker uttrykket «være-til-verden» om vår tilstedeværelse ved at vi bruker kroppen i en helhet av tanker, følelser, motorikk og sanser når vi er tilstede i rommet. Barn er handlende kroppssubjekt som bruker omgivelsene for å gjøre deg kjent med seg selv og verden. Med kroppen er barnet tilsted i det som skjer her og nå og erfare seg selv sammen med andre og danner sitt sosiale livet med å skape mening i interaksjon med omgivelsene. Vi er kroppslig tilstede på et konkret sted og i en konkret tid, på en måte som gjør oss situert i verden. Barn har en trang til å handle og til å forstå andres handling gjennom sine egne. Barnet bruker

kroppen, uten å tenke eller reflekter over hvordan eller hvorfor. Merleau-Ponty (1994) mener barnet beror rommet. På samme måte som en organist plasserer seg ved orgelet og blir ett med instrumentet inntar barnet rommet (Merleau-Ponty, 1994). Det kan en studere om en observerer en gruppe barn som kommer inn i en gymsal. Barna vil løpe rundt, gjerne fra vegg til vegg, de vil kanskje prøve ut akustikken med å rope og klatre i ribbeveggen.

I barnehagen vil barna være deltakende i bevegelse, sansing, utprøving og undring i samspill med andre barna og voksne og det skjer en sammenføyning mellom kropp og tanke. «Det er altså ikke først og fremst gjennom abstraksjon eller en tankemessig analyse barn nærmer seg barnehagelivet, men gjennom å være i barnehagen som sansende kroppssubjekter» (Nordtømme, 2016, s.29).

I følge Piantas (1999) teori om tilknytning, er det viktig at barn får anledning til å erfare mestring, problemløsning, utholdenhet og motivasjon i deres utvikling av selvstendighet og autonomi. Det er nødvendig for barnet å oppleve å stole på egen kapasitet i trygge omgivelser (Pianta, 1999). Barn er ikke bare i relasjon til mennesker, men også til omgivelsene. Opplevelse av trygghet befinner seg ikke bare i relasjoner med voksne, men også i de muligheten det har til å handle og være aktiv. Pianta slår fast at barn bare er så kompetente som det omgivelsene tilbyr dem muligheten til å være (Pianta, 1999).

Opplevelsen av mestring er nært knyttet opp til det å delta og handle i et aktørperspektiv. Barns deltakelse som aktør bygger på tidligere mestringsopplevelser og vil samtidig øke barnas mulighet til å mestre i fremtiden. Å lykkes i sine handlinger, der barnet opplever seg som aktiv deltaker og årsak til innhold og resultat kan gi en fornemmelse av ansvar og kontroll over situasjonen og egen læring. Positive erfaringer med å påvirke sine omgivelser kan gi barnet følelse av autonomi. I hvilken grad barnet opplever å mestre eller ikke mestre avhenger av hvor opptatt omgivelsene er av barnets prosjekter (Moser og Sanna, 2007).

Nordin-Hultman (2004) fant i sitt studium tegn på at barn fremstår som mer kompetent og kunnskapsrik i situasjoner der de var aktivt handlende i situasjoner barna fant interessante og meningsfulle, enn i situasjoner der de samme barna var i en objektreasjonell situasjon hvor de ikke hadde den grad av kontroll og muligheter til å handle ut fra egen forståelse/ønske. De voksne oppfattet også den første situasjonen som «god», mens den andre var mislykket og uproduktive. Dette innebærer at pedagogen må gi barn handlingsrom som gir

subjektrelasjoner og meningsfylte handlingsmuligheter. Om vi ser på barn som handlende vesen, må vi ha oppmerksomhet mot rommets innredning og materialet som befinner seg der. Rommets innhold oppfordrer til handling, det gir muligheter, skaper undring og er med på å drive handlingen frem. Materiale gir utgangspunkt for handlingen og blir avgjørende for hvilke handlinger som blir mulige (Nordin-Hultman, 2004).

Barn motiveres gjennom handling. En del av barns intensjon og motivasjon dannes i det indre, men en like viktig del skapes i det ytre; i barns aktivitet og handling. Gjennom prosesser rundt handling, der intensjon fører til handling som igjen fører til motivasjon og til ny handling. Om et barn, i samspill med andre arbeider med et prosjekt vil følelsen av mestring og deltakelse skape motivasjon til videre arbeid og handling. Her blir det materialet og samspillet som starter handlingen og motivasjonen blir et resultat av deltakelsen. En kan si at motiv og intensjon kommer fordi barnet handler (Nordin-Hultman, 2004). For barn er det en klar kobling mellom persepsjon og handling (Moser og Storli, 2014). De ting som barna observerer kobler de direkte til handling, uten å være avhengig av en kognitiv formidlingsevne, altså det som er relevant for handlingen ligger allerede i det som persiperes. Eksempelvis så vurderer ikke barnet mulighetene til å klatre på en stein utfra sin betraktning av steinen, en hvordan steinen fremstiller seg som mulig til å klatre på (Moser og Storli, 2014).

2.5.4 Estetikk

I hverdagen brukes gjerne begrepet estetikk om det som er vakkert eller «passer inn». Hva som anses som estetisk er ofte knyttet til den kulturelle konteksten en befinner seg. Estetikk i denne oppgaven omhandler om det som kommer til oss gjennom sansene. Fra livets begynnelse bruker vi sansene til å bli kjent med oss selv og omverden. Barn spesielt har en sanselig måte og omfavne verden på. Dette innebærer en måte å forholde seg åpen og lyttende til kroppens reaksjon på lukt, lyd, smak og følelser i møte med omgivelsene (Steinkjer, 2005). Gryte (2012) beskriver det estetiske som det vi oppfatter med sansene, men som ofte defineres i det usynlige. Det estetiske er «noe mer enn det vi ser», noe som kan være vanskelig å analysere, beskrive eller plassere.

Cold (2010) beskriver arkitektonisk estetikk som det som oppfattes av sansene og følelsene og som kan føre til kognitive forståelse, tolkninger og vurderinger. Det estetiske begrepet dreier seg dermed om både det sanselige og det bevisste. Vi oppfatter og vurderer miljøet generelt som en helhetsopplevelse når våre kulturelle holdninger, personlige erfaringer og den enkelte opplevelsen ubevisst gir oss stimulans og informasjon om omgivelsene (Cold, 2010). I hverdagen vil vi oppfatte og forså de sanselige og symbolske aspekter som en integrert helhetligopplevelse av omverden. Det velkjente og forutsigbare med kjente inntrykk og kategorier vil være med på å skape trygghet og gi oss en følelse av å ha kontroll (Cold, 2010).

Cold (2010) beskriver hvordan estetikken er med på å skape omgivelser der en «føler det er godt å være» fremfor der det føles tungt, trist og kjedelig. Cold viser til hjerneforskningens forklaring på hvordan hjernen fungerer, med det limbiske systemet der våre følelser og ikke-rasjonelle følelser befinner seg. Denne delen av hjernen reagerer positivt på klare farger, rytme og mønster. Dette kan igjen bidra til gode følelser, reduksjon av stress og lindrende prosesser i vårt følelsesliv. Gryte (2012) skriver om øyeblikk som aldri tar slutt og hvordan estetiske erfaringer i barndommen påvirker oss resten av livet. Hun mener estetikken er med å danne oss som enkeltindivid og den voksne har et ansvar for å bevisst tilrettelegge for slike erfaringsformer. Hun viser til bruken av dokumentasjon i barnehagen som en måte å skape et estetiske læringsmiljø på (Gryte, 2012). I følge Cold utvikles vår kunnskap om estetikk seg gjennom en bevisst tilstedeværelse i hverdagen der en jobber målrettet med estetiske områder. Estetisk kunnskap får en ved å bygge opp et repertoar som kan hjelpe til med å sammenligne og ta kvalifiserte vurderinger om rommets uttrykk (Cold, 2010)

2.6 En oppsummering av oppgavens teoretiske perspektiv.

Barad (2003) sier at kroppen i rommet omfavner og handler om alt. I oppgaveprosessen var det nødvendig å ta noen valg ut fra hvilke sammenhenger mellom rom og utforming jeg mener skaper vilkår for barnas muligheter. Med utgangspunkt i problemstillingen og mine forskningsspørsmål rundt sosiale læringsfenomener i barnehagerommet har jeg som teorigrunnlag brukt Vygotsky teorier om læring i en sosial kulturell forståelse. Jeg tar i bruk ulike teoretiske perspektiv som befinner seg under Vygotsky sosiokulturelle paraply, som Säljö, R. (2010) og Lave og Wenger (2003, 2004). Teorien om mediering, praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse gjør det mulig å belyse rommets pedagogiske rolle når det

kommer til barns deltakelse og meningsskaping. Videre i oppgaven valgte jeg å skrive om barnehagerommet i lys av vårt syn på barn i et modernistisk og et postmodernistisk perspektiv. Her har jeg tatt utgangspunkt i teori fra Nordin- Hultman (2004), Dahlgren, Moss og Pence (2007). Jeg har sett på hvordan rommet spiller en pedagogisk rolle, med fokus på hvordan deltakerne i rommet påvirker og påvirkes av de valg og avgjørelser som blir tatt i innredning og organisering. For å belyse dette har jeg brukt Foucaults (1994) teori om makt. I tillegg presentert jeg teori fra Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann (2005), Gulløv, E. og Højlund, S. (2005), Nordtømme (2012, 2106), Cold (2010) og Basil (1974) som alle belyser sammenheng mellom rom og barnas muligheter. For å beskrive barnet i rommet har jeg brukt Merleau-Ponty, M. (1994) teori om kroppsfenomenolog og Bae (2014) og Nordin-Hultman (2004) teori rundt hvordan det sosiale og handlende barnet fungerer i det fysiske miljøet.

3 Metode og forskningsprosess

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming og de valg jeg har tatt i oppgaveprosessen. Først vil jeg klargjøre for mine metodiske avgrensinger og hva som kjennetegner en kvalitativ metode og en fenomenologiske tilnærming. Jeg redegjør for utvalg og beskrive prosessen rundt gjennomføring av intervju. Deretter belyser jeg analyseprosessen før jeg til slutt beskriver sikring av oppgavens validitet og reliabilitet, samt etiske valg og betraktninger.

3.1 Metodiske avgrensninger

Metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål og i samfunnsvitenskapelig metode har den valgte veien betydning for innsamling av informasjon, analysen og informasjonens betydning. Viktige kjennetegn på metoden er at den er systematisk, grundig og åpen (Johannessen at.al. 2010).

Opgavens problemstillingen bestemmer valg av teori og forskningsmetode, altså hva og hvem en skal undersøke for å belyse fenomenet en ønsker å studere (Johannessen at al, 2010). I min oppgave var jeg interessert i å studere hvordan barnehagerommet skaper vilkår for deltakelse. Jeg ønsket å se på sammenhengen mellom rommets utforming og barnas

muligheter. Jeg mente jeg muligens kunne finne svar på dette ved å undersøke hvilke tanker, refleksjoner og erfaringer barnehagelærere har om rommets betydning og det var naturlig å velge en kvalitativ forskningsdesign for å finne svar på min problemstilling.

3.1.1 Kvalitative metode

I samfunnsvitenskapelig forskning ønsker en å skaffe seg kunnskap om vår sosiale virkelighet. Dette kan gjøres på ulike måter og en skiller i hovedsak mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Begge metoden handler om hvordan en går frem for å hente inn informasjon om fenomenet en ønsker å studere og hvordan denne informasjonen blir analysert og hvilket resultat en sitter igjen med til slutt. I den kvantitative metoden undersøker en gjerne et stort utvalg som gir grunnlag for data som kan tallfestes, men i en kvalitativ metode gjør en dypere undersøkelser i et mindre utvalg og presenterer funnene i tekst (Johannessen at.al. 2010). I følge Kvale og Brinkmann (2012) innebærer den kvalitative forskningen en oppmerksomhet rettet mot det kulturelle, hverdagslige og situerte med menneskers tanker, erfaringer, handlinger og forståelse av verden og oss selv som mennesker. Hvilken metode en bruker har betydning for forskningsprosessen og hvordan en tolker resultatene av de funn en har samlet. Valg av metode blir styrt ut fra valg av problemstilling og hvilke prosesser en må gjennomføre for å gjøre det mulig å svare på forskningsspørsmålene (Thagaard, 2013).

Jeg har valgt å bruke forskningsintervju som metode for å samle inn data. Formålet med et kvalitativ forskningsintervju er å motta fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på fenomenet en ønsker å undersøke (Thagaard, 2013). Forskningsintervju kan minne om en dagligdags samtale, men et profesjonelt intervju har også en bestemt struktur og metode (Kvale og Brinkmann, 2012). Bakgrunnen for denne intervjuformene, og dermed ikke forusgrupper er at jeg her har et lite erfaringsgrunnlag.

For å samle inn kunnskap og informasjon om hvordan rommet skaper vilkår for barns deltakelse og meningsskaping søkte jeg etter erfaringer og beskrivelser barnehagelærere hadde om fenomenet. Jeg var interessert i å få dyptgående beskrivelser om temaet og ønsket å la barnehagelæreren snakke så fritt og ubunden som mulig om sin opplevelse og forståelse av de ulike deltemaene jeg ønsket å få belyst. Ut fra dette valgte jeg et semistrukturert intervju,

som Kvale og Brinkmann (2012) beskriver som en blanding mellom en åpen samtale og et spørreskjemaintervju.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl i 1900 og har deretter blitt videreutviklet for nå å være en viktig del av den kvalitative forskningen (Kvale og Brinkmann, 2012). Brukt i forskning viser fenomenologien til ønske om å forstå sosiale fenomen ut fra deltakernes perspektiv og opplevelse av egen livsverden. Kvale og Brinkmann beskriver livsverden som deltakernes hverdag, slik den fremstår og oppleves her og nå, uavhengig av forklaringer. Dette kan gjøres ved å lytte til hvordan aktørene opplever fenomenet med en forståelse for at virkeligheten er slik den oppleves av enkeltmenneske (Kvale og Brinkmann, 2012). Det stilles ikke spørsmål til hva som er sant eller ikke, for sannheten kan ikke forstås utenfor den oppfatningen mennesker har. Som forsker må en tro på det som formidles om fenomenet på en fordomsfri måte (Kvale og Brinkmann, 2012).

3.2 Utvalg

Utvelgelsen av hvem som skal være med i undersøkelsen er en viktig del av samfunnsforskning og i kvalitativ forskning er det ikke avgjørende at utvalget er representativ, men at utvalget er i stand til å gi svar på oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er hensikten å få mest mulig kunnskap om et fenomen og ikke foreta statistiske generaliseringer. Det er derfor vanlig å benytte seg av strategisk utvelgelse, som vil si at forskeren har tenkt gjennom hvem hun vil ha som målgruppe for deltaker og deretter velger hvilke personer fra målgruppen hun vil ha som deltaker (Johannessen at.al. 2010).

Jeg var interessert i å intervju barnehagelærere som hadde arbeidet bevisst med rommets pedagogiske rolle. For å svare på min problemstilling om hvordan rommets skaper vilkår for deltakelse og meningsskaping var det hensiktsmessig og kontakte barnehager som har jobbet bevisst med rommet. Jeg var ute etter å finne gode erfaringer, refleksjoner og tanker til pedagoger med en bevissthet om rommet. Forskning og anvendt teori viser at rommet er et underreflektert område i barnehager, noe som kan gjøre at ikke alle pedagoger har et reflektert forhold til dette. Dermed ble det å nødvendigvis stille et kriterium om at intervjudeltakerne

måtte ha en viss kjennskap til rommets rolle og betydning. Med det som utgangspunkt søkte jeg etter barnehager som hadde skrevet noen om dette på sine internettside og valget ut tre barnehager på bakgrunn av informasjon på deres hjemmeside. Jeg tok kontakt med styrer via e-post og fikk positivt svar om deltakelsen fra alle tre.

I kvalitative forskning kan det være vanskelig å forutse hvor stort antall deltakere en trenger. Det er ingen sammenheng mellom «- jo flere intervjuer, desto mer vitenskapelig» (Kvale og Brinkmann, 2012, s 132). I følge Johannessen at.al. (2010) er det ingen øvre eller nedre grense for hvor stor utvalget bør være, det kommer an på mengden informasjon du får fra deltakerne. En må samle informasjon til metningspunktet er nådd og der ytterligere intervjuer ikke vil tilføre noe nytt. I mitt prosjekt er tid til rådighet en begrensning både ovenfor antall deltakere og tid til å analysere intervjuene. Jeg valgte dermed å bruke tid på å analysere informasjonen samlet fra et mindre antall intervjupersoner (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju fire til seks pedagoger og ente opp med fire. Alle deltakeren hadde mer enn 10 års erfaring fra å jobbe som pedagogiske leder i et barnehage miljø med fokus på rom og materialitet. Selv om utvalget i dette prosjektet er relativt lite så bidro alle intervjudeltakerne med mye kunnskap og en mengde av erfaringer og refleksjoner som gjorde det mulig for meg å belyse oppgavens problemstilling.

Opgavens fire deltakere var alle pedagogiske ledere med erfaring fra å jobbe inspirert av RE og med en bevissthet om rommet som pedagog. To av pedagogene var ledere på småbarns avdeling, en var leder for en 3-6 års gruppe og en ledet barnehagens fem-årsgruppe. I forkant av intervjuet fikk de tilsendt oppgavens projektskisse og informasjons skrive (vedlegg nr.3). Alle deltakerne viste interesse for oppgaven og var positive til å delta i prosjektet. De de kom godt forberedt til samtalen. De hadde lest projektskissen som jeg hadde sendt dem i forkant og de hadde med seg notater fra tankene de hadde gjort seg om problemstillingen. Deltakerne fortalte om et sterkt engasjement for jobben de gjør med rom og utforming og ønsket å dele sin inspirasjon og erfaring med mulighetene de mener ligger i bevissthet rundt rommet.

3.3 Intervju

Det var naturlig for oppgavens tema at intervjuene ble gjennomført i barnehagen der barnehagelærerne arbeidet. På den måten fikk jeg anledning til å fysiske se og sanselig erfare

de aktuelle rommene vi snakket om i intervjusituasjonen. I forkant var det avtale en visning eller en *gårunde* i rommene. Under første gårunde gjennom avdelingen brukte jeg notatblokk for å sikre informasjon som kom frem underveis. Jeg hadde ikke forberedt noen spørsmål til omvisning. Det viste seg at det kom frem mange viktige betraktninger om valg og muligheter alt her, så ved de tre kommende intervjuene valgte jeg å ta lydopptak av samtalen under visningene. Denne samtalen ble transkribert sammen med intervjuet. Hver gårunde tok ca.15 minutter og intervjuene tok ca.45 hver. Jeg intervjuet en og en deltaker. Årsaken til at jeg ikke valgte fokusgrupper (Johannessen et al.2010) er at jeg har lite erfaring som intervjuer og en-til-en intervju opplevdes som mer oversiktlig og overkommelig. Jeg erfarte at min kapasitet og ferdighet som intervjuer tiltok i grad med antall intervju jeg gjennomførte.

Målet med intervjuet var å samle data for å belyse oppgavens spørsmål. For å sikre refleksjoner og fyldige svar rundt tema ble det utviklet en intervjuguide (vedlegg nr.1). Guiden er med å danne en retning for samtalen (Thagaard, 2012). Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen og oppgavens teoretiske perspektiv. Jeg ønsket å formulere spørsmålene på en måte der deltakerne hadde mulighet for å dele sine refleksjoner og erfaringer så fritt som mulig, samtidig som jeg ønsket tanker om konkrete fenomen rundt rommet. Guiden er derfor sammensatt av både åpne og mer direkte spørsmål. Intervjuet har hovedspørsmål som dekker ulike tema og oppfølgingsspørsmål som sikrer at intervjuobjektet belyser alle deler av fenomenene jeg var opptatt av. Intervjuguiden har en tre deling. Først en praktisk del hvor barnehagelærer beskriver egne tanker og erfaringer rundt arbeidet i det konkrete rommet i barnehagen. Andre del av intervjuet omhandler barnehagelærers refleksjoner og tanker ut fra et teoretisk perspektiv. I intervjuets siste del var fokuset på det mulige optimale pedagogisk rommet. Til slutt fikk intervjuobjektene mulighet til å tilføre tanker jeg ikke hadde forutsett.

3.4 Lydopptak og transkribering

Jeg valgte å gjøre lydopptak av intervjuene. På den måten ble det enklere å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Det gjorde det også mulig å gå tilbake for å høre samtalen flere ganger for å registrere ordvalg, tonefall og pauser (Kvale og Brinkmann, 2012). Med utgangspunkt fra lydopptaket transkriberte jeg samtalen. Transkribere betyr å transformere, altså når noe skifter fra en form til en annen, her betyr det fra tale til skriftspråk. Jeg tok i bruk

dataprogrammet *Nvivo* når jeg transkriberte og kodet data. *Nvivo* er et dataprogram til bruk i kvalitativ forskning. Programmet er designet for å organisere, analysere og strukturere data til hjelp for å se sammenhenger og få innsikt i datamateriale.

Når den muntlige talen blir transkribert til skriftlig form blir samtalen mer strukturert og bedre egnet til bruk i analyse. Jeg valgte å transkribere intervju selv og så raskt som mulig etterpå. Da var samtalen fersk og jeg husket godt detaljer som kunne være relevant for analysen (Kvale og Brinkmann, 2012). Som i intervjusituasjonen lærte jeg også i transkriberingsprosessen en del om meg selv som intervjuer og samtalepartner i forhold til et fenomenologisk perspektiv. Jeg opplevde meg selv som mer i stand til å «sette egen forståelse i parentes» etter hvert intervju jeg gjennomførte (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 46).

Kvale og Brinkmann (2012) sier at det ikke finnes noen mal for transkriberingsprosedyren eller bestemt noe form for transkribering. Det er dermed viktig å uttrykkelig beskrive hvordan transkriberingen ble gjennomført. Jeg valgte å skrive deltakernes uttalelser så nært opp til det som ble uttalt som mulig. Jeg transkriberte samtalene i sin helhet ut fra opptakene, også samtalen under gårunden ble ordrett skrevet ut og brukt i analysen. I transkriberingen gjengir jeg en del ord på dialekt. Jeg opplevde at dialekt er nærmere uttalen og våre følelsesmessig beskrivelse av tanker og opplevelser. Jeg markerte også pauser i uttalen, enten med å skive inn «eeee» eller tre punktum «...». En kan ikke sette likhetstegn mellom det muntlige og det skriftlige. Det muntlige inneholder et sosialt samspill som det skriftlige ikke inneholder. Dette kan by på utfordringer i transkriberingen og det er nødvendig å ta i betraktning den abstraksjonen transkriberingen innebærer, som stemmeleie, tonefall, latter og lignende. (Kvale og Brinkmann, 2012). Da jeg senere brukte direkte sitat fra transkriberingen inn i oppgaven omskrev jeg fra dialekt til bokmål. Både på grunn av anonymisering og for jeg opplever det som mer lesbart.

3.5 Fotografering fra avdelingen

Thagaard (2011) mener bruken av visuelle virkemidler kan tilføre kunnskap om omgivelsene der forskningen skjer på en dypere måte enn bare basere seg på samtaler og intervjuer. Et foto gav meg muligheten til å presentere de rommene jeg har studert og en visuell analyse av rommets innredning, innhold og organisering. Med tanke på min erfaring og tilknytning til

barnehagen kan det eksistere en faren for at tema og elementer som oppleves selvfølgelig og selvsagte for mine deltakere og meg selv ikke vil være det for lesere utenfor miljøet. For leseren gir fotografiene en mulighet til å følge pedagogenes beskrivelsene om rommet som blir presentert i analysen og i min drøfting i resultatbesvarelsen. Det er avklart med barnehagene at bildene publiseres som de er.

3.6 Analyse av data

Den kvalitative forskningen taler ikke for seg selv. Innsamlet informasjon må fortolkes og analyseres (Johannessen at.al. 2010). I den samfunnsretta forskningen er en opptatt av å se på fenomener som omhandler mennesker og deres aktivitet (Johannessen at.al. 2010). Gilje og Grimen (1993) beskriver dette som meningsfulle fenomener som må fortolkes for å forstås. Det ligger i mennesket natur og ilegge fenomen meninger ut fra egne erfaringer og forståelse. Store deler at forskningsprosessen kan betegnes som fortolkningprosesser (Gilje og Grimen, 1993).

Å analysere betyr å dele opp teksten i mindre deler for å avdekke meningen eller et mønster i mengden av intervjumateriale. Når en skal analysere et intervju fenomenologisk er en opptatt av å finne betydningen i teksten og har et ønske om å gjøre en fortolkning av meningen. En leter etter mønster som blir gjentatt og som står frem som fellestrekk hos deltakerne. Dette danner den generelle forståelsen av fenomenet en studere (Thagaard, 2013). Til slutt kan forskeren trekke noen konklusjoner som belyser problemstillingen. Å tolke er å sette delene inn i en større sammenheng og se på hvilke konsekvenser analysen har for fenomenet det forskes på. Når en fortolker ønsker en å finne meningen som ikke «ligger i dagen». Ved å studere analysen i lys av relevant teori kan forsker diskutere funnene for å oppnå målet med undersøkelsen (Johannessen at.al. 2010).

Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster der målet er å skape forståelse av tekstens betydning. Ut fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkning av mening det sentrale for å finne og forstå betydningen i en tekst (Kvale og Brinkmann, 2012). Forsker søker her etter en dypere forståelse av det deltakeren formidler med å se på sammenhengen mellom teksten og den kulturelle og historiske konteksten personene befinner seg i (Kleven, Hjordmaal og Tveit, 2014). Når vi går inne i fortolkningsprosessen gjør en det med en forforståelse vi alltid har

med oss i form av ulike måter å forstå verden på. Gilje og Grimen (1993) beskriver den hermeneutiske sirkelen hvor en med en viss forforståelse tolker teksten i en vekselvirkning mellom deler og helheten. Dette betyr at forsker, med utgangspunkt i hele teksten fortolker deler av teksten som deretter igjen skaper ny forståelse av teksten som helhet. I dette samspillet mellom deler og hele teksten, forsker og forskers forståelse utvikles en stadig dypere forståelse av meningen i teksten. I en hermeneutisk forståelse kan alle fenomen tolkes på ulike måter og det finnes dermed igjen bestemt sannhet (Gilje og Grimen, 1993).

3.6.1 Koding og kategorisering.

Etter intervjuene var transkribert startet prosessen med å analysere innholdet kategorisk. Den endelige mengden data besto av 41 sider tekst. Jeg startet arbeidet med å hente ut svar og kode innholdet i analyseprogrammet Nvivo. Denne måten å jobbe på opplevde jeg som uoversiktlig med at jeg mistet helhetsbilde av teksten. Det transkriberte materialet ble dermed skrevet ut i papirform og jeg arbeidet videre med analysen i Microsoft Word. Jeg bestemte meg for å kategorisere informasjonen jeg hadde samlet. Kategoriene ble laget på bakgrunn av problemstilling. Kodene kom til gjennom innholdet i intervjuguide og emner som intervjudeltakerne presenterte i samtalen og som jeg mente det var interessant og ta med videre. (Johannessen at.al, 2010)

Jeg startet prosessen med å kategorisere ved å leste gjennom hele teksten flere ganger for å bli godt kjent med samtalene og for å danne meg et helhetsbilde av innholdet. Jeg organiserte deretter informasjonen med å redusere bort tekst jeg mente var lite relevant for oppgaven. Jeg systematiserte og orden materialet etter kategorier for å legge et godt grunnlag for analysen uten å miste viktig informasjon (Johannessen at.al 2010). Jeg samlet det jeg mente var interessante uttalelser og kategoriserte teksten inn i *deltakelse, meningsskapning* og *organisering*.

Neste ledd i fortolkningsprosessen var å finne de meningsbærende elementene i kategoriene. Dette ble gjort ved å kode de ulike avsnittene eller setningene som gav innsikt og informasjon jeg mente var nødvendig for å svare på problemstillingen. Med å prøve meg litt frem med ulike koder fant jeg frem til åtte koder som jeg jobbet videre med. Ut fra kodene laget jeg sju tema som jeg opplevde krystalliserte seg som en mulig inndeling av teksten. Tema *RE*, *innredning*, *endring*, *materiale* og *tilgjengelighet* har utgangspunkt i oppgavens teori grunnlag

og intervjuguiden. Tema *strukturen og tryggheten* ble til med utgangspunkt i hva pedagogene var opptatt av. Temaene henger sammen og påvirker hverandre i komplekse prosesser. I et hermeneutisk perspektiv vil en inndeling av fenomenene være nødvendig for å skape oversikt som gjør det mulig å se delene i helheten.

3.6.2 Presentasjon

Når jeg fremstiller intervjudeltakernes uttalelser velger jeg og gjøre det med rikelig sitat. Mange sitat kan muligens gjøre presentasjonen mer utfordrende for leseren, men det gjør også rapporten gjennomiktig med mulighet til innsyn i grunnlag for drøftingen (Kvale og Brinkmann, 2012). Oppgavens deltaker uttalte seg i en narrativ form som viser til menneskers beskrivelser fra sin verden, som handlinger med hensikt, verdi og etikk (Kvale og Brinkmann, 2012). Intervju objektene uttalelser omfatter en orientering om situasjoner eller erfaringer som jeg mener kan stå i fare for å miste noen av sin mening og innhold om det ikke presenteres i sin helhet. Mulige årsaker til denne narrative formen kan være at deltakerne kom godt forberedt til intervjusituasjonen, med tanker og nedskrevne notater, samt deres oppfatning av en felles forståelse mellom dem og meg rundt samtalens tema.

Jeg velger å bruke betegnelsene *deltaker*, *intervjudeltaker* eller *pedagog* når jeg viser til barnehagelærerne jeg intervjuet. Jeg velger å ikke bruke *informanter*, da deltakerne er noe mer enn bærere av opplysning og informasjon. Forskningsmaterialet jeg samler er et resultat av dialogen mellom meg som intervjuer og intervjudeltakeren.

Analyseprosessen av bildene startet allerede i planleggingsfasen av fotograferingen. Jeg bestemte meg for hvilke rom og motiv for kunne gjenfortelle noe av inntrykket jeg satt igjen med etter gårunder. Etter en utvelgelse fra bildegalleriet valgte jeg ut tre bilder som fremstiller to ulike rom: et avgrenset «rom i rommet og et arbeidsrom. Med utgangspunkt i bildene beskriver jeg rommets innredning og innhold så informativt som mulig. Pedagogens beskrivelser fra rommet er hentet fra gårunder og presenteres sammen med mine tanker og forståelse.

I følge Dalen (2004, s.66) dreier diskusjonen seg om «å løfte materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå». I diskusjonen forsøker jeg å analysere pedagogenes beskrivelse fra praksis for å forstå meninger bak deres uttalelser. Jeg sammenligner informasjon fra

deltakerne og ser dette materialet i sammenheng med oppgavens teori og mine egne refleksjoner. I følge Thagaard (2013) vil en sammenligning av alle informanters data gi en dypere forståelse av hvert enkelt tema. I diskusjonen ønsker jeg å knytte kodene til min problemstilling og på den måten bruke pedagogene sine uttalelser, i lys av valgt teori og min egen forståelse til å besvare oppgaven.

3.7 Validitet og reliabilitet

I følge Kvale og Brinkmann (2012) vil begrepene reliabilitet og validitet i den samfunnsvitenskapelig forskning henger sammen med troverdighet, styrke og overførbarhet. Med reliabilitet menes grad av troverdighet og forskningens pålitelighet og kan knyttes til nøyaktighet i forhold til data, hva og hvordan data er samlet inn og hvordan data behandles i analysen (Johannessen at.al. 2010). Thagaard (2013) skriver at reliabiliteten innebære muligheten en annen forsker har for å få det samme resultatet i et lignende studie med bruk av samme metode. Validitet sier noe om forskerresultatets gyldighet og om resultatet fra forskningen representerer den virkeligheten en har studert. En kan skille mellom en intern validitet som er gyldighet for de personer som studeres i det bestemte studiet og en eksterne validitet, som er gyldighet for de utenfor studie, Den eksterne validiteten har betydning for overførbarheten fra deltakerne til befolkningen (Thagaard, 2013).

For å gjøre oppgaven gjennomiktig er det nødvendig å tydeliggjort prosessene ved å beskrive bakgrunnen for fortolkningene og hvordan en gjennom analysen kan trukket de konklusjonene en gjør (Thagaard, 2013). Silverman (2011) påpeker at det er nødvendig å presentere innsamling av data og analyse hver for seg. Ved å opprettholde et klart skille mellom hva som er deltakernes informasjon og hva som er forskers analyse styrkes oppgavens reliabilitet ved å gjøre den mer gjennomiktig.

I følge Silverman er oppgavens troverdighet og overførbarhet vesentlig for et studie.

«Reliability and validity are key ways of evaluating research» (Silverman, 2011).

Troverdigheten og grad av overførbarhet er avhengig av hvordan forsker redegjør for fremgangsmåten under datainnsamling, organisering av funn til analyse og tolking av resultat (Thagaard, 2013). I oppgavens metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrevet mine metoder, valg og arbeidsprosesser på en måte som gjør det mulig for leseren å følge og forstå mine

forskningsprosesser. Målet er at leseren skal kunne tenke «dette gir mening, dette kan jeg tror på». Det er en styrke for oppgavens reliabiliteten eller troverdigheten at innsamling av data er gjennomført i et fagmiljø der deltakerne i prosjektet har god erfaring med tema.

I presentasjon av funn har jeg valgt å ta med en god del sitat. På den måten har leser mulighet for å selv danne seg en forståelse av samtalen og det skapes et innsyn i forhold til grunnlag for slutninger tatt i drøftingen. Fotografi av rommene jeg skriver om gir også leseren mulighet til å knytte analysen og diskusjonen til noe konkret. Jeg brukte lang tid på organisering av funn og den ferdige presentasjonen er et resultat av flere prosesser. Jeg leste den transkriberte teksten flere ganger og prøvde meg frem med ulike perspektiv på teksten før jeg fant et sett med koder jeg ønsket å kategorisere etter. Kodene ble knyttet nært opp til praksis og pedagogenes konkrete erfaringene og tanker om rommet. Kvale og Brinkmann (2012) skriver om lesergeneralisering og det mener jeg er relevant for denne studien. Selv om utvalget mitt er lite vil situasjonene som beskrives være nært opp til praksisfeltet og skaper gode muligheter for mennesker fra fagfeltet å overføre resultatet til andre situasjoner de kjenner seg igjen i.

Det var et bevisst valg å hente informasjon fra pedagogiske ledere som alle har jobbet med rommet som pedagog. Alle deltakerne hadde dermed god innsikt i oppgavens tema og kunne bidra med direkte kunnskap og erfaringer jeg var interessert i. Mitt strategiske utvalg førte til at oppgavens deltakere var temmelig homogene og resultatet fra intervjuene var rimelig samsvarte. Samtidig kom det frem ulikheter knyttet til barnehagens fokusområdet og personlige interesser hos den enkelte deltaker.

Jeg opplevde min praksis og erfaring fra barnehagefeltet som en styrke i oppgaveskrivingen. Min tilknytning til praksisfeltet gjør at jeg har kjennskap til pedagogenes beskrivelser fra deres hverdag. Jeg kjenner til den tradisjonelle barnehagen og kan belyse deltakernes erfaringer og betraktninger opp mot den. Det å ha god kjennskap til praksis og kunnskap om temaets teori gjør det mulig å stille kritiske spørsmål, samtidig som det krever en bevissthet om å ikke la egen forståelse og antagelser komme i veien for deltakernes meninger og betraktninger.

3.8 Etiske vurderinger

Etiske vurderinger har en fremtredende rolle i kvalitativ forskning og etiske problemstillinger skal prege hele forskningsprosessen. I studier der kontakten mellom forsker og den det forskes på skjer direkte er det utformet egne etiske retningslinjer for å beskrive vurderingen det skal tas hensyn til. Retningslinjene beskriver blant annet forholdsregler knyttet til behandling av personopplysninger og krav til anonymitet (Thagaard, 2013). Det ble dermed, i tråd med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sendt inn meldeskjema for godkjenning av prosjektet. Prosjektet ble registrert som meldepliktig (vedlegg nr.2).

I følge NESH (2006) skal en som hovedregel i alle forskningsprosjekt innhente fritt og informert samtykke fra de som deltar i prosjektet. Med «fritt» menes at samtykket er gitt uten press eller konsekvenser for personen. Med «informert» menes at deltakerne skal få kjennskap til hva deres deltakelse i prosjektet innebærer, samt retten til å trekke seg fra prosjektet uten konsekvenser (NESH, 2006). Her ble informasjonen gitt skriftlig og samtykke ble innhentet i forbindelse med intervjuet (Vedlegg nr.3). Informert samtykket er noe en må ta stilling til gjennom hele forskningsprosjektet. En må ta høyde for at det kan skje endringer underveis og det kan være vanskelig å forutsi alle prosessene når ikke alle avgjørelser rundt studien kan gjøres i forkant. Muligens må deltakerne informeres på nytt (Thagaard, 2013). Det var ikke tilfellet i denne studien.

Når en skal samle data er det nødvendig å følge bestemte regler for anonymisering og lagring av materiale (NESH, 2006). For å sikre anonymisering noterte jeg aldri ned navn på barnehage eller deltakerne i forbindelse med material innsamling. Jeg ba intervju deltakerne om å unngå å navngi barnehagen, avdeling, navn på ansatte eller barn under intervjuet. Om det skjedde lot jeg dette stå som NN i det transkriberte resultatet. Lydopptakene ble lagret på en sikret lydopptaker og lydfilen på Nvivo ble slettet rett etter transkribering. Det transkriberte materialet ble lagret privat.

Jeg mener det er etisk å ta høyde for at det i alle relasjoner finnes et maktforhold og som intervjuer er det viktig å være bevisst den asymmetriske maktforholdet intervjuerrelasjonen har. Det er intervjueren, men sin vitenskapelige kompetansen som har bestemmer tema for intervjuet og stiller spørsmålene. Det er jeg som styrer samtalen og i etterkant skal fortolke svarene. (Kvale & Brinkmann, 2012).

4 Analyse av datamaterialet

Jeg vil her presentere resultat av datainnsamlingen. Kapittelet er delt i to. Første del er en konkret presentere av rommene pedagogene beskriver og reflektere over i intervjuene.

Gjennom fotografier presentere jeg min opplevelse av tre av rommene jeg fikk se.

Beskrivelsen har utgangpunkt i min forståelse av rommet pedagogiske betydning og samtalen som fant sted under gårunden på avdelingene. I andre del av analysen presentere jeg tanker, erfaringer og refleksjoner de pedagogiske lederne som deltok i undersøkelsen har om rommets betydning.

4.1 Visuelle beskrivelse av barnehagerommet

Jeg var i to barnehager og intervjuet to pedagogiske ledere i hver barnehage. Jeg deltok på gårunder i fire ulike avdelinger, to småbarns avdelinger, en 3-5 års avdeling og en femårs avdeling. Begge barnehagene i undersøkelsen er privat eid. Det innebærer at de har et styre som sammen med de ansatte tar avgjørelse for barnehagens fokus og utvikling. Barnehagen er omtrent like gamle og ligger i utkanten av en by. Begge er bygget som en tradisjonell barnehage med en administrasjonsdel, felle kjøkken/oppholdsrom og fire avdelinger inndelt i to småbarnsavdelinger og to avdelinger med store barn. Barnehage 2 har i tillegg skilt ut femåringene i en egen avdeling i et nyere påbygg.

4.1.1 Konstruksjonskroken på småbarnsavdeling



Det første bilde viser konstruksjonskroken på en småbarnsavdeling. Kroken er skjermet inn i et hjørne av den åpne avdelingen. Veggene er malt i rolige blå og lilla farger. Det er tilpasset en kjøkkenbenk som går langs med hele vegge i en avpasset høyde fra gulvet. På den måten skapes det en nivådeleling. På veggene henger det bilder i barnehøyde. Bildene er av barn i konstruksjonslek. På små hyller er det plassert bøker om de ulike temaene som er tilgjengelig i denne delen av rommet. Det er ikke mange ulike leker samlet her. Det er tre tema, biler, duplo og bondegården. Lekene er ryddig presentert, oppstilt og klargjort for aktivitet på en måte som invitere barna inn i leken. På den måten kan deltakerne i rommet få en ide om hva som kan skje her og hvilke muligheter rommet og materialet gir. Duploklossene, i begrenset mengde er sortert etter farger i hver sin boks. På den bakre vegger henger et stort bilde av en bondegård. Utenom benken er det et lavt bord med en stol og et speil der en kan studere seg selv i leken. På bordet finnes noe eldre tekniske apparater. På gulvet ligger det små tepper i forskjellige farger. Høyt på veggen er det plassert en liten hylle med utvalgt materiale som bare de voksne har tilgang til. Her henger også brannslukningsapparat og brannteppet, godt

synlig.

Pedagogenes kommentar om rommet.

Pedagogen forteller at dette er en del av rommet som barna bruker mye og ofte leker i. Den lave kjøkkenbenken er en del av innredning som pedagogen er veldig fornøyd med. Barna bruker benken til å leke oppå og plassere leker både på, ved siden og under plataet. I denne kroken er det konstruksjonlek og fagområdet «antall, rom og form» som er i fokus. Dyrene og det store bilde av bondegården har utgangspunkt i barnehagens tilknytning til en gård som ligger i nærheten og som avdelingen ofte besøker. Barna var interessert i gården og dyrene der og det er naturlig at dette viser igjen i rommet.

Min forståelse av rommet.

Rommet speiler en pedagogisk tanke, der en ser mulighetene til læring i måten en organiserer og tilrettelegger rommet og materialet. Lekene blir sortert etter emner og byggeklossene etter farge. Leker sortert på denne måten gir et innbydende inntrykk, det er estetisk og en får lyst til å ta lekene i bruk. Samtidig gir sorteringen barna en bevisstgjøring i forhold til å kategorisere og se sammenhenger. Nivådelingen gir rommet en fleksibilitet i forhold til plassering. Barna kan her leke opp fra gulvet, som gir andre muligheter i forholdt til posisjon til lekene, omgivelsene og andre barn Teppene, kan i tillegg til å være myke å sitte på, være med å danne en avgrensning, samtidig som barna sitter sammen og deler opplevelser i leken. Jeg oppfatter løsningen som barneorientert med en forståelse for små barns bruk av kropp og nivå.

4.1.2 Arbeidsrommet til femårsgruppen



Bilde 3



Bilde 3

Bildene 2 og 3 viser arbeidsrommet til femårsgruppen fra to vinkler. Rommet er ikke så stort, det er rektangulært, med vindu i den ene endre veggen. Rommet er ganske fullt møblert og der er mye materiale her inne, men det er åpent, oversiktlig og ryddig. Veggene er malt i en dus blå farge. Det er bare lave bord på avdelingen. Bordene er plassert på to rekker med stoler på den ene siden. Noen bord har plass til mange barn mens andre til et eller to barn. På bilde 2 ser vi en kasse med hjul, som inneholder alt av tegne og male materiale. Alt tilgjengelig og organisert på en måte som gjør barna i stand til å ta materialet i bruk på eget initiativ. På veggen henger alfabetet i små og store bokstaver. Her er arbeidsplassen to lysbord. Å arbeide med lysbord gir muligheter til å undersøke og utforske med lys og skygge. På veggene henger det forskjellige typer dokumentasjon. Det viser frem resultater av barnas arbeid, både i form av to dimensjonale og tre dimensjonale produkter. Det viser bilder av barn og material i prosessen. På små hyller på veggen presenteres større ting, med arbeidsprosessen beskrevet på små kort. Dette kan gi et innblikk i hva barna er opptatt av for tiden og hvordan de jobber gjennom prosjektene. På hyllene står det oppstilling billedbøker med tema knyttet opp til de ulike prosjektene barna jobber med og bøkene er plassert tilgjengelig i nærhet av de ulike aktiviteten. Eksempelvis finner du bøker om kunst og farger ved området for malingsmaterialet. Det finnes flere eksperimenter og utstillinger i rommet. På noen av bordene er det klargjort for aktiviteter. Vi ser små skåler med perler sortert etter farge. Tegneark er lagt frem og fargeblyanter står klar, sortert etter farge. På bakveggen står en hylle med ulikt materiale. Det finnes store mengder materialet, som alt er sortert og har sin faste plass i tilgjengelig høyde for barna. Ved siden av hyllen med material finnes det lagringsplass for barnas arbeid mens de er i prosessen. Det er plassert flere lave reoler i rommet. De fungerer som oppbevaring, plass til å stille ut prosjekter og romdeler. Fremme på bilde 3 ser vi en åpen reol der alle spillene er samlet.

Pedagogens kommentar om rommet

Dette er femåringenes arbeidsrom. Her kan det være ganske mange barn samlet på en gang uten at det bli mye støy og kaos. Barna vet hvordan rommet skal brukes, de vet hvor de kan hente materialet de trenger og vet hvor det skal settes tilbake etter bruk. I hyllen med materialet har alt en fast plass merket med navn og bilde. Pedagogen forteller at rommet skal vise barnehagens pedagogiske virksomhet. Både eldre, ferdige prosjekt og pågående

prosjekter blir presentert på ulike måter gjennom dokumentasjon av barnas læringsprosesser. Måten rommet fremstår her er måten rommet gjøres klart før barna kommer om morgenen. Da skal ark og fargestifter ligge fremme, skåler med perler stå klar. Rommet skal se innbydende ut og gi barna mulighet til å gå rett inn i aktiviteter når de kommer om morgenen.

Min forståelse av rommet

Å komme inn i oppholdsrommet til femåringene gir mange inntrykk på en gang. Måten bordene er plassert gir meg assosiasjoner til klasserommet i skolen. Ellers er det lite annet enn alfabetet på veggen som minner om skolen. Den fargerike dokumentasjonen fanger min interesse med en gang og jeg blir både informert om barnegruppas ferdige og pågående prosjekter. Jeg kan se hva barna er opptatt av, hva de jobber med og hvordan.

Like viktig som de valg barnehagen har tatt om hva de ønsker skal være i arbeidsrommet er de valg de har tatt om hva som ikke skal være der. De har valgt bort de høye bordene og den tradisjonelle sofaen. Det finnes ingen skap eller stengte dører. Jeg opplever dette som et godt arbeidsrom. Materialet og innredning minner meg om et verksted hvor det skjer spennende aktiviteter, der barnas interesser og deres arbeide viser igjen i dokumentasjon og måten rommet er organisert på.

4.2 De ansattes tanker, erfaringer og utsagn om rommets som pedagog

I denne delen av analysen vil jeg presentere deltakernes uttalelser. Jeg var ute etter pedagogenes tanker og erfaringer om hvordan en bevissthet rundt rommet kan ha innvirkning på barns deltakelse og meningsskaping. Jeg har analysert innholdet av de transkriberte intervjuene i forhold til oppgavens forskerspørsmål og teoretiske rammer som omhandler fenomenene deltakelse og meningsskaping. Etter koding og kategorisering ender jeg opp med følgende tema: 1. RE 2. Strukturen, 3. Innredningen, 4. Materialet, 5. Tilgjengeligheten, 6. Endringer og 7. Tryggheten.

Prosessen frem til akkurat disse punktene har jeg beskrevet i metodekapittelet. De ulike temaene kan være vanskelige å skille fra hverandre da dette er komplekse prosesser som påvirker hverandre eller foregår parallelt. Jeg har delt dem opp bare for å gjøre det mulig å belyse temaene hver for seg.

For å ivareta et helhetlig perspektiv på uttalelsene til den enkelte deltaker, har jeg satt pedagogenes uttalelser inn i den sammenhengen utsnittet er hentet fra. Jeg har brukt sitat fra deltakerne på to måter. For å fange opp det essensielle fra pedagogenes uttalelser og for å vise eksemplene på enkelt uttalelser med betydningsfull for resultatet (Dalen, 2004). Jeg har laget klammer [...] for å markere når sitatet er sammensatt av to uttalelser.

I mine funn vil alder på barna de jobber med være avgjørende for deltakerne fokus og svar. Jeg har derfor valgt å anonymisere deltakerne ut fra avdeling i presentasjonen; Pedagogisk leder på småbarnsavdelingen står som *småbarnspedagog 1 og 2* og pedagogisk leder på stor avdeling står som *pedagog 1 og 2*.

4.2.1 Inspirasjonen fra RE

I starten av samtalen var jeg ut etter å høre noe om hvordan barnehagene jobbet med rommene på systemnivå. Begge barnehagene har arbeidet inspirert av RE i mange år. De har jobbet med implementering av RE forståelse av rommet som den tredje pedagog over lang tid. Alle deltakerne gav uttrykk for at dette var en prosess som krevde tid og et konstant fokus på hvordan de bruker rommet. De mente også det var viktig å ha en samlet personalgruppen, der alle blir inkludert i arbeidet med å forstå perspektivet «rommet som pedagog» og hva det i praksis innebærer i forhold til voksenrollen og det fysiske rommet.

Barnehagene har jobbet noe ulikt med implementeringsprosessen:

Barnehage 1.

Barnehage 1 har vært inspirert av RE i rundt 11 år. Personalet har jobbet internt med bevisstgjøring og en felles enighet om hva de ønsker å ta til seg fra Reggio Emilies tanker og praksis. Deres forståelse og organisering av rom og materialet har utgangspunkt i bruk av teori tilknyttet RE og diskusjoner i nettverksgrupper, samt tilføring av kurs og fokus på RE på personalmøter og planleggingsdager.

Barnehage 2.

Også barnehagen 2 har arbeidet inspirert av RE i flere år. En viktig del av implementering til Barnehage 2 har vært flere studiebesøk til andre RE inspirert barnehage. Hele personalet har vært på studiebesøk til Reggio Emilia. Barnehagen har hatt ekstern veiledning, som over flere

år har samarbeidet med barnehagen om blant annet rommets innhold og betydning. Barnehage 2 har i tillegg til styrer en styrerassistente. De har også ansatt personal i deltidsstillinger utover grunnbemanning, som har fokus på estetikk og formingsmateriell.

Pedagogene forteller om sine erfaringer med implementeringen:

Pedagog 2:

I starten, da vi bestemte oss for å ta RE filosofien til oss, var rommene det første vi tok tak i og det er jeg så glad for i ettertid. Vi tok ikke så mye av pedagogikken inn med det første. Det å jobbe bevisst med rommet gav oss så mye gratis. Når vi startet med å redusere, sortere og jobbe med strukturen i rommet så skjedde det noe.

Hele personalgruppen var med når de studerte og reflekterte over mulige endringer. Det var alle relativt enkle grep i starten, som de gjennomfør og bidrog til et mer tilrettelagt miljø. De valgte å kappe beina av de store, høye spisebordene for å lage lave bord i barnehøyde. Nå fungerer bordene som platå eller ramper som gjør at barna kan leke og utforske i andre nivå enn bare nede på gulvet. De høye tradisjonelle «tripptrapp» stolene ble byttet ut med lave stoler tilpasset barn. Personalet diskuterte utfordringen knyttet til de voksnes fysiske helse med et interiør som ikke lenger var tilpasset deres behov. I prosessen erfarte de voksen hvor tydelig og verdifull barnas utbytte var etter disse endringene at fokuset endret seg og etter en stund ble det gjennomført på alle avdelingene. Ikke alle tiltak var like vellykket. I starten tok de bort alle dørene. Det har de opplevd som berikende noe steder, mens det ble et hinder i andre rom der de valgte å ta dørene tilbake.

Småbarnspedagog 2:

Det er på måte veien en må gå og prosessen en må være i [...] Vi har jobbet med hvordan vi kan tenke om rommet, hvordan vi ønsker det skal være. Vi har fått noen verktøy hvordan vi hele tiden kan ha rommet i forandring. RE er en filosofi. Det er noe du må få inn i ryggmargen [...] Det er alltid noe mer å lære og vi er aldri utlært.

Småbarnspedagog 1 reflektere rundt hverdagen:

Det er viktig med dokumentasjon og prosjekter med forming og så videre, men det aller viktigste er hva barna får med seg, inni seg som mennesker. [...] Vi voksne må ikke miste fokus; barnas opplevelser er viktigere enn hva vi får ut av prosjektene.

Denne uttalelsen kan tolkes som en reflekterende kritisk tanke rundt en del av barnehagens struktur. Jeg opplever at småbarnspedagog peker på et viktige fenomen; det er ikke produktene som skapes eller resultatene av barnas arbeid som er viktig, det er prosessene og erfaringene barna sitter igjen med som har betydning.

På spørsmål om pedagogene har tanker om det er barn en pedagogisk bevissthet i rommet er viktigere for enn andre barn, svarer de:

Småbarnspedagog 2:

Jeg tenker det er viktig for alle, men jeg merker jo at for de barna det kribler litt ekstra for eller de som er passive så kan rommet være med å inspirere eller roe ned.

Pedagogene fortalte om tilbakemeldinger de får på at det er vanskeligere å få øye på barn med ekstra utfordringer i disse barnegruppene. De forteller at eksterne støttespillere som kommer fra PPT, BUPA eller andre instanser for å observere barna med behov for støtte sier barnas utfordringer ikke er like synlige her som i andre barnehager. Pedagogene mente dette muligens har noen med måten de arbeidet på, ikke bare i rommet, men med et perspektiv på barn som kompetent og handlende. Pedagogen valgte å forstå aktive barn med å tilrettelegge for interessante aktiviteter og gi den utfordringer til handling fremfor å tolke aktivitetsnivået som uro. For barn som har utfordringer med å delta i lek eller andre sosiale samhandlinger kan tilretteleggingen i rommet fungere som en inspirasjon til videre utfoldelse. Pedagogene fortalte at de så hvordan klarer hint for mulige aktiviteter og tilgjengelig material være med å på å trygge og aktivisere disse barna.

4.2.2 Strukturen

Et tema som går igjen i alle intervjuene er *struktur*. Pedagogene gir uttrykk for et ønske om å jobbe med barnas spontane innspill, med fokus på barns medvirkning og deres mulighet til å bestemme over egen lek og hverdag. Samtidig uttrykket de at denne måten å jobbe på skaper behov for en avklart enighet om hva som skal ligge som fundament for alle deltakerne. I RE snakker de om en «overall softness» eller den myke kompleksiteten. Livet i barnehagen er og skal være kompleks, men kompleksiteten må ikke bli kaos. Det må finnes et filter som miljøet siles gjennom og som gjør det mykt og generøst for barna (Bjørkman, 2000). Filteret kan være strukturen og de valg barnehagen tar i forhold til hvordan de ønsker å ha det.

Pedagog 2:

Strukturen går som en rød tråd gjennom alt vi fortar oss. I fra planer og dokumenter på systemnivå til daglig oppfølging av de ansatte på avdelingen. Det skal være en rød tråd, fra du kommer inn døra, i alle rom.

Denne «røde tråden» er med på å skape en helhet gjennom hele barnehagen. Med å skape sammenhenger skapes også forståelse, mener pedagogen. Alle jobber med samme utgangspunkt, med en felles enighet om innhold og uttrykk.

Pedagog 2:

Barnehagen har en streng strukturen som er bygget rundt tanke om at alt har sin plass og alt skal tilbake på plass. Alle ting er merket med bilder eller navn, som gjør det mulig for barna å rydde og finne det de har behov for. [...] De innarbeidet rutiner gjør at barna kan jobbe uavhengig av voksne. Sammen men barna jobbes det med rutinen der alt har sin faste plass alt fra liten avdeling. [...] Når rommet er strukturert og utformet som hos oss, så har barna stor medvirkning. De er med i planleggingen, prosessene og endringer

Pedagog 1:

Her står alt framme, mer enn på liten avdeling. Barna vet selv hvor de går for å hente det de trenger. Når de er ferdig vet de at de må rydde. De kan leke med hva de vil og hvor de vil, men de må gjøre seg ferdig og sette alt på plass. Dette jobber vi med som et grunnlag fra de er små. [...] For de barna som er nye, må vi voksen viser hvordan vi bruker rommet. Vi sitter med dem og vi inviterer andre barna med inn i leken for å vise hvordan vi bruker rommet.

Pedagogen sa at denne måten å jobbe på kreve tilstedeværende voksne, som følger opp, oppmuntrer og støtter, samtidig som de legger til rette for barnas mulighet til medvirkningen og å ta egne valg.

Pedagogene snakker om å ha kontroll i kaoset. I kaos ligger kreativiteten. Uttalelser om å tåle et kreativt kaos kommer igjen i flere beskrivelser.

Pedagog 2:

Her stilles det veldig mye spørsmål, de (voksne) gir ikke alle svarene. Det er en øvelsesprosess det å ikke bare gi enkle svar tilbake, det med undring og filosofi, ikke

bare gi svar. Kanskje kua er grønn, det er ikke så farlig, det er alltid noen som vet at den ikke er grønn til slutt.

Samtidig som barna har stor frihet i forhold til leken og høy grad av tilgjengelighet til materiale, blir de gitt et ansvar med å holde orden. Pedagogene mener at rom eller situasjoner der ting flyter fritt kan være med å skape passive eller urolige barn.

Pedagog 1:

Vi må tåle at ting flyter litt, sånt er det jo når barna jobber i prosjekt. Samtidig så må det være en viss kontroll i kaoset. Barna får stor lov til å leke med det de vil, men det er også viktig med regler om å rydde opp etterpå. For om ting flyter, blir barna passive. Når det kommer nye inn på avdelingen, voksne som barn, så må vi vise hvordan vi bruker rommet. Med nye barn jobber vi voksne tett på og invitere andre barn sammen i grupper. Her viser vi hverandre hvordan vi jobber og de lærere strukturen i rommet.

4.2.3 Innredning

I følge blant andre Nordin- Hultman (2004) vil organiseringen i et rom påvirke menneskenes deltakelse der. Hvordan rommet er innredet sier noe om hva pedagogene mener er viktig og hva som prioriteres. Det sier noen om hvordan de voksne tenker om barn, om hva de er og bør være. Jeg var nysgjerrig på pedagogenes refleksjoner og erfaringer rundt innredning av rommet.

Pedagog 2:

Alt som henges opp her eller tas med inn i rommet har en hensikt, det er en mening med alt som befinner seg her. Rommet skal ha en pedagogisk funksjon, det skal vise oss hvordan vi jobber pedagogisk.

Pedagogen sier at ingenting av det som befinner seg i rommet er her ved en tilfeldighet.

Rommene er tilrettelagt for at barna skal ha mulighet til å gjøre mest mulig selv. Det er innredet med små, lave bord, som gjør det mulig for barna å ta i bruk bord og stoler uavhengig av voksne. Dette sier pedagogene gir barna en større grad av selvstendighet og medbestemmelse over egne valg og behov Ting og material er plassert lavt, som gjør at barna har tilgang til det meste av alt det som befinner seg i rommet.

Begge barnehagene har delt det åpne avdelingsrommet inn i kroker, som går igjen på alle avdelingene. Det er en familiekrok, en lekekrok, en konstruksjonskrok og en lesekrok. Selve utformingen av krokene er ulik, ut ifra ønsker og behov i barnegruppen og de ulike prosjektene de jobber med. Tema i krokene er knyttet opp til Rammepplanen og skal på ulike måter gjenspeile hvordan barna jobber med de sju fagområdene. Det pedagogiske arbeidet skal vise igjen i det som skjer i rommet og de ulike krokene representere ulike fokus.

Pedagog 1:

Barna får velge mellom aktiviteter og hvilke kroker de ønsker å være. Her får de fritt bruke materialet og det materialet som finnes i de ulike krokene er knyttet til det vi jobber med. [...] Vi lager en plass for spill og puslespill og alt det. Så har vi en ny avgrensning, gjerne med reoler og der har vi konstruksjonslek. På veggene har vi bilder av barn som bygger eller bygninger. Vi har også bøker tilknyttet temaet i krokene.

Småbarnspedagog 2:

Jeg er veldig fornøyd med at vi har fått til så mange kroker i et rom som i utgangspunktet er veldig åpent. Vi har klart å lage litt kroker og skille ut områder. Vi ser at i de krokene det sitter en voksne tilgjengelig er de som blir mest brukt. Selv om du som voksen ikke er så mye med i leken, bare er med å veilede litt underveis. De er jo så små, så de trenger jo litt...de har jo slike små stoler som de klatrer opp på. Den voksne styrer ikke leken, bare hjelper litt til med å ta på dukkeklærne eller å smaker på maten. Vi merker at så lenge det er en voksen tilstede så finner de mer ut av leken.

Denne uttalelsen mener jeg viser til pedagogenes ønske om å være tilstedeværende voksne, som er sensitive på barnas behov, samtidig som de respekter barna som selvstendige aktører i leken.

Småbarnspedagog 2:

Du bruker rommet for å få dem med eller for å få dem til å lande [...] Når du tilrettelegger i rommet så bli det på en annen måte enn når du hele tiden går rundt og småkjefter og setter dem på plass med «nei, vi kan ikke ha det slik» eller «nå må du gjøre det».

Pedagogene er også opptatt av de voksne plassering i rommet og at det må tilrettelegges fysiske for plass til de voksne der barna leker.

Småbarnspedagog 1:

Det må være plass for oss å sette oss ned på en krakk eller på gulvet. Vi voksne kan inspirerer og være en trygg voksen. Det gjør at barna roer seg og gjør mer enn om vi voksne springer frem og tilbake. [...] Bare vi er nære dem, greier de så mye mer selv og leken stopper ikke så mye opp.

En viktig del av prosessen med å skape mer lek og deltakelse i barnegruppen har vært å legge til rette for møteplasser med muligheter for barns egne prosjekter og sosiale relasjoner. For å frigjøre flere små rom til barns disposisjon har de endret på rominndeling og rommenes bruksområdet. Blant annet ble materiallagrene til de enkelte avdelingen i barnehage 2 flyttet ut til et felleslager for å lage bedre plass for lek og aktivitet inne på avdelingen. Pedagogen ga uttrykk for at disse møteplassene er viktige og at det skjer noe i rom der barna får ha sitt eget.

Pedagog 2:

Barna har behov for «rom i rommene», det kan bare være et forhold mellom tørkeskapene, så har de skapt et rom de kan leke i under påkledning. Så kan de være der inne, vi ser hverandre, mens barna får en opplevelse av å være avgrenset og skjermet og det liker de godt.

Pedagog 1:

Barna trenger noen kroker der de får lov til å ha det rommet, sin egen verden, sine egne ting, områder der vi (voksne) ikke blander oss inn. Du bruker et rom i rommet, du lager plass til ulike aktiviteter og avgrenser med reoler.

Rommene skal fremstå innbydende og klar for deltakelse og aktivitet. Pedagogene gjør klar rommene med å stiller opp leker og material til inspirasjon og for å gi barna et utgangspunkt for handling. På den måten kan barna gå rett inn i leken når de komme om morgenen. Målet er at rommet skal vekke barns nysgjerrighet og lyst til å delta i det som skjer der inne.

Småbarnspedagog 2:

Du bruker jo rommet. Om jeg, når jeg kommer om morgenen bygge opp togbanen, så blir barna oppslukt av togbanen, de setter seg ned med den med en gang og du unngår den løpingen eller den voksne som sier «nei, nei». Så rommet kan brukes til så mye.

Pedagog 2:

Vi tenker at det som er viktigst er når barnet kommer inn i et rom, så vil vi at barna skal få en formening om hva som skal skje der.

Pedagogene sier de tenker gjennom hva som kan skje i rommet.

Hva er mulig her? Hva kan skje her?

Ut fra det organiserer og tilrettelegger de med å sette frem leker som gir hint om hva barna kan leke akkurat her. De dekker eksempelvis bordet i familiekroken og setter dukkene til bords. Ved å henge opp bilder av barn som bygger eller byggverk eller ved å sette frem bøker om bygging og konstruksjon ønsker de å vise barna mulighetene i konstruksjonskroken. I følge pedagogene bruker barna dette som et utgangspunkt. Barna som ikke kjenner lekekodene eller selv er i stand til å se mulighetene blir på denne måten støttet av rom og material i leken.

Pedagog 2:

«For om rommet fungerer godt, som det skal så er det faktisk som en ekstra voksen, for det flyter så godt»

Pedagogene mener rommets innredningen på liten avdeling skal ivareta behovet de minste barna har for trygghet. Når rommet er åpent og uten høye bord og hyller gir det barna en oversikt over rommets innhold og deltakere. Her kan barna, når de kommer om morgenen alt fra garderoben få et overblikk over avdelingen. De kan se de voksne og de ser hva de andre barna er i gang med.

Småbarnspedagog 1:

Rommet skal være ryddig, åpent og oversiktlig for å unngå å skape forvirring. Vi er flinke til å rydde vekk det vi ikke bruker. Det er et bevisst valg at vi ikke har masse ting fremme.

Pedagog 2:

Vi har tatt bort de store hyllene som var plassert midt i rommet og som sperret slik at barna mistet sikten. På liten avdeling skal det ikke mer til før de føler seg overlatt til seg selv. Når det åpnes opp får barna oversikt og de får med seg det som skjer.

Småbarnspedagog 1:

Rommet skal innredes på en måte der vi voksne ikke trenger å bryte kontakten med barnet. Ting blir plassert i nærhet av der vi bruker det. Malefrakker i formingsrommet, vaskekluter ved matbordet, ting er i en armlengdes avstand som gjør at en slipper utryggheten og forstyrrelsen med at en voksne reiser seg og går.

Alle pedagogene snakket om hvordan barns tanker, interesser og arbeid skal vise igjen i rommet. Dokumentasjon av barnas ulike prosjektene blir presenter med både tekst og bilde. Produktet som stilles ut fra prosjektene er en presentasjon av barnas læringsprosess. Dokumentasjonen er med på å tydeliggjøre for deltakerne i rommet at barnas stemme er viktig. Barnas bidrag har betydning for gruppens deltakere og arbeidet påvirker rommets uttrykk på flere måter. Dokumentasjon er et viktig begrep i RE. Rinaldi (2004) mener dokumentasjonen er et bindeledd mellom barna og de voksne. Gjennom dokumentasjon får barna en stemme som de voksne kan lytte til for å forstå hva barna kan og hva de trenger for å komme videre i sin forskningsprosess.

Pedagog 1 sier dette om dokumentasjon:

Barnas interesse skal vises igjen i rommet. Deres bidrag har en betydning. Et eksempel kan være en meitemarken barn fant da vi var på tur. Vi tok bilde av meitemarken og læringsprosessen rundt marken. På bildene viser vi frem hva vi lærte, hva vi hadde fokus på, at vi fant frem bøker. Alt dette vises frem og gjøres tilgjengelig.

4.2.4 Materialet

Ut i fra et sosiokulturelt læringssyn er vi ikke bare i relasjon med andre mennesker men også med materialet vi omgås. De valg som bli tatt rundt materialet i barnehagen vil dermed være av betydning for barns deltakelse og læring. RE mener materialet barna tilbys i barnehagen skal være «mangesensorisk», altså rike på muligheten til å erfare ulike sanseinntrykk (Bjørkman, 2000).

På samme måte som innredning er heller ikke materialet og plassering i rommet tilfeldig. Alt som tas inn i rommet og som befinner seg her gjør det for det har en funksjon for deltakerne, som de kjenner til. Pedagogene fortalte om ulike erfaringer der materialet blir en aktiv deltaker i barns lek, utforskning og utvikling.

Småbarnspedagog 2:

Vi observerer barna gjennom leken og gjennom de aktivitetene de er opptatt av, på den måten blir jeg kjent med barna, hva de er opptatt av og hva vi kan spille videre på. [...] Vi må lete etter spor, lytte etter hva som rører seg i gruppen og finne ut hva barna har lyst til å gjøre for så å inspirere dem videre, gjerne sammen med andre.

En pedagog fortalte fra en episode der fire barn sitter rundt et lysbord med geometriske former plassert på en lyskilden. Pedagogen bruke situasjonen til å observere barna. De lagde mønster og fant opp et eget spill. Barna snakket om sirkler og firkanter, de kategoriserte og tellet. Pedagogen fikk et innblikk i hva barna mestret og hvordan de forstår og gjør seg kjent med matematiske former og mengder.

Pedagog 2:

Aktiviteten her bærer preg av det barna er opptatt av. Et eksempel er fra sist kuldeperiode. Da var det en gutt som likte så godt å spise på istapper og var opptatt av hvorfor det var slik og hvordan dette henger sammen. Så da startet vi et eksperiment med hanske som vi fylt med vann og hang i et tre ute. Heldigvis så varte kulden en stund så barna fikk kjenne på at vannet endre seg og det skapte undring.

Barnehagene ønsker å gi barna tilgang til rikelig med materialet og et bredt utvalg av ting som barna kan ta i bruk for å gjøre seg kjent med verden og selg selv. Rommet skal være spennende og tilpasset på en måte som gjør at barna har lyst til å utforske og utvide sine ferdigheter og forståelse. For å tilpasse mengde og utvalg til disposisjon har de en klar progresjon tilpasset alder. Femårsgruppen har et stort lager på avdeling av ulikt materiale til fri bruk.

Pedagog 1 forteller:

Femåringen er de som har mest material inne på avdelingen, det må de ha, de er størst og trenger et annet tilbud enn de minste. Her står på en måte alt fremme, så vet barna selv hvor de kan gå for å hente ting. De har også muligheten til å gå ut på det store felleslageret om de trenger noe der.

Begge småbarns pedagogene er opptatt av å ikke ha for mye materiale fremme, særlig om det ikke har betydning for barnegruppen. Fulle kasser med leker som barna må tømme ut for å se, blir fort en lek i seg selv. Denne leken kan også være morsom, men det kan ta fokus bort fra barnets mulighet til å ta valg i forhold til materialet. Det står ikke mengder tilfeldige leker tilgjengelig på avdelingen. Lekene, som alt annet i rommet har en bevisst funksjon. På liten avdeling får barna de samme erfaringene med å hente og bruke det materialet de har ønske og behov for, bare i et mindre utvalg

Småbarnspedagog 1 mener dette:

Alt kan ikke være tilgjengelig, for da kan tilgjengeligheten bli en lek og så plutselig

gjør barna det skummelt for seg selv, for det blir for mye rot og da finner de ikke trygghet og da er det bare den sterkeste rett, den som tåler mest rot som trives.

Småbarnspedagog 2 forteller om sine erfaringer med å gå fra en avdeling med for mye leker og en ubevisst bruk og plassering av materialer til det rommet de har i dag. Hennes erfaringer er at barna var mer urolige, det var mer løping og mer støy og barna flakset bare fra det ene til det andre.

Småbarnspedagog 2:

Når vi fikk rommet på plass igjen, fikk vi barna på en måte ned igjen. Vi prøver å være veldig bevisst på dette. Slik som på kjøkkenbenken (i familiekroken) der kunne vi hatt masse utstyr, men vi prøver å ikke ha for mye, en kan fort bli distraheret i leken.

4.2.5 Tilgjengeligheten

På samme måte som innredning og materialet har betydning for barns mulighet til deltakelse og meningsskaping har barnas tilgjengelighet til det som befinner seg i rommet en betydning. I følge Nordin-Hultman (2004) vil måten barn aktivt deltar i barnehagen være knyttet til grad av tilgjengelighet og mulighetene de har til å agere med materialet i rommet. Jeg var derfor interessert i å høre pedagogene tanker om tilgjengelighet og hvordan det viser igjen i praksis

Småbarnspedagog 2:

Alt står veldig tilgjengelig.

Pedagog 1:

Det er praktisk lagt til rette for at barna skal få fatt i tingene selv og vi er opptatt av at barna skal ordne seg selv.

Småbarns avdelingene praktiserte og omtalte tilgjengeligheten noe ulike. Ingen av avdelingen hadde alt av material fremme på en gang. En pedagog omtalte materiale som er plassert utenfor barns rekkevidde for tilgjengelig, selv om barna da er avhengig av en voksen som løfter ned tingene. Det ble gjort bevisst valg i både mengder og utvalg av material. Valget om hva som var tilgjengelig på avdelingen ble tatt ut i fra barnas interesser og behov og det prosjektet eller fokustema avdelingen var i gang med. På den måten ble materialet byttet ut og barna fikk tilgang til et stort utvalg selv om ikke alt var tilgjengelig på en gang.

Alle deltakerne var opptatt av å gi barna medvirking og medbestemmelse der det er mulig. De mener grad av medbestemmelsen skal ha en progresjon i forhold til alder. Ettåringen kan

gis valg ut i fra sine forutsetninger, samtidig som femåringen skal bestemme og ha innvirkning ut i fra sine og dette ikke vil være det samme.

Småbarnspedagog 2:

Barna kan ikke bestemme alt. De kan ikke bestemme om de vil nytte bleie for eksempel, men de kan være med å velge alt det med lek og utfoldelse og det med nysgjerrigheten, egentlig er det veldig mange ting de faktisk kan være med å bestemme. [...] I forhold til plassering av materiale skal det være i barnas høyde, barna skal kunne ta det, ikke bare stå og peke på det de vil ha. De skal kunne ta frem det som de har lyst til å holde på med

Flere ganger under intervjuet trekker pedagogene frem betydningen av å gi barna medvirkning og gir eksempel på hvordan dette kommer frem i hverdagen. Jeg tolker også pedagogenes uttalelser til at det finnes begrensinger og rammer for hvilke valg barna er i stand til å ta. Jeg oppfatter at pedagogenes vurderer barns medvirkning i ulike situasjoner og at målet er å ivareta barnas interesser og behov i både små anledninger i hverdagen og i større avgjørelser som endringer i rom og planer

Pedagog 2 forteller fra sine erfaringer med femårsgruppen:

I femårsgruppen skjer det mye, de er super flinke på prosjektarbeid. Her fungerer rommet som en ekstra voksen, bokstavelig talt. En kan gå ifra og barna klarer seg ufattelig godt. Det er veldig rolig her inne på avdelingen. Det skjer noen med barn når de kommer inn her. Barna vet hva de skal gjøre, de føler friheten, de vet vi stoler på dem og de kan jobbe selvstendig. For barna styrer det selv, de kommer opp med ting, de kommer med ideer, så de trenger egentlig bare...ja, de vet selv, for de har en plan, en tanke og en mening. De henter det de trenger og rydder ting på plass når de er ferdig.

Jeg opplever dette som en beskrivelse der pedagogen slipper barna frem og trekker seg selv tilbake. Her er barnas mulighet til å ta valg og bestemmelser så integrert både i rommet, barna og de voksne.

Småbarnspedagog 2:

Jeg tror barna kommer lenger i leken med det, for de har ingen begrensinger,

ingenting som stopper dem. Det er fort noen voksne som kan si: «Du må klare deg med det du har», men når alt er tilgjengelig er ikke barna avhengig av en voksen. De skal klare seg godt i leken selv, og det er jo litt det rommet skal handle om,

Målet er å i størst mulig grad la barna å leke og handle uten unødige begrensinger. Når barnas muligheter blir regulert og prisdelt de voksne vil det skape hindringer det kan være vanskelig å få øye på. Jeg forstår pedagogen som at barna skal ha en betydelig aktørrolle i eget liv, med muligheter til å ta valg, skape og forske uavhengig av begrensinger bestemt av voksne.

Småbarnspedagog 1:

Det er synlige for dem og de kan peke på dem, men om vi har alt lavt nede vil en ettåring eller toåringen i utvikling synes det er spennende med å tømme ut kasser. Det kan vi godt ha som lek, en vi kan ikke tømme alle kassene for vi har ikke mulighet til å rydde dem tilbake igjen og da vil rotet gjør det utrygt.

Dette utsagnet fremstår som noe motstridende enn de andre pedagogenes syn på tilgjengelighet. Selv om pedagogen har et ønsket og bevisstheten om barnas behov for å ha ting tilgjengelig uttrykker hun behovet for å ha noen rammer og mulighet for å begrense barnas tilgang til lekene..

4.2.6 Endringer

I RE er de opptatt av at rommet hele tiden skal være i endring. De bruker begrepet «epigenese» for å si noen om miljøets mulighet til å være fleksibelt. Rommet skal ha mulighet til å endres etter deltakernes tanker og utvikling (Bjørkman, 2000). Jeg ønsker å høre pedagogenes erfaringer rundt tilpasninger i rommet

Pedagog 2:

«Alle jobber med det samme tema, men alle jobber på forskjellige måter, så akkurat her nå så har de om kroppen, så bytter vi ut underveis [...] Vi lager planer, for hva som kan komme til å skje, men det er ikke sikkert det skjer, det er opp til ungene hvilken vei de vil gå [...] Det er ikke sikkert det blir som det står i planene.

Om en skal legge planer der barna skal kunne gå foran og bestemme veien, slik jeg tolker pedagogen her så må det være gode muligheter for å gjøre endringer i rommet. Rommet blir til på nytt etter som det tilpasses og endres etter barna som befinner seg der akkurat nå.

Pedagog 2 sier dette om endringsprosesser i rommet:

Rommet er aldri statisk eller bestemt en gang for alle. Med utgangspunkt i barnas lek og interesser gjøres det små eller store endringer. Noen ganger er barna med på endringsprosessene fra starten av, gjerne etter direkte ønsker fra dem. Andre ganger bestemmer og gjennomføres endringen av de voksne [...] Når vi skal gjøre endringer i rommet stiller vi oss fire spørsmål. Det er: 1. Hvor leker barn og hva leker de med? 2. Hva snakker barn om og hva er de interessert i? 3. Hva gjør barna nysgjerrige? 4. Hva materialet trenger vi? I tillegg ser vi på barnas alder.

Rommene skapes på ny og på ny av de menneskene som tar det i bruk. Barnegruppen observeres hele tiden og det reflekteres over endringer som må gjøres for å møte barnas interesser og behov. Endringer gjøres først og fremst med utgangspunkt i hva barna er opptatt av.

Småbarnspedagog 2:

Ting blir ikke bare «samlet i en kurv», det skal være tatt noen valg om det som ligger i kurven, det skal være noen barna trenger. Det krever voksen som er tilstede, ikke voksne som barer er her for å ha en jobb. Du skal vite hvor gruppen din er og hvor de er på vei videre»

Barna blir tatt med i endringsprosessene på ulike måter. Deres ønsker og behov blir tatt på alvor, samtidig som pedagogen har en reflektert og bevisst tanke bak endringer som blir gjort og hvordan de gjennomføres. Nytt material introduseres med en presentasjon for barn, som utarter seg på ulike måter alt etter funksjon, formål eller plassering. Målet med introduksjonen er å vekke nysgjerrighet hos barna og veilede dem i forhold til muligheter og forventinger knyttet til bruk og aktivitet. Jeg tolket denne presentasjonen av rom og materiale som en veiledning for barna der formidlingen har en «oppdrager-rolle» der en ønsker å avklarer regler og på den måten gjøre barna til mer selvstendig aktører i rommet.

Like viktig som tilføringen av nye ting eller elementer er det å ta bort det barna ikke har behov for eller som skaper hindringer for barnas lek og utforsking.

Småbarnspedagog 1:

Vi har nettopp ryddet vekk de store bilene. Vi så at barna ønsket seg de små bilene nå, de var på en måte ferdig med de store, de var bare i veien.

Det er ikke alltid det er behov for store endringer for å styrke leken og øke deltakelsen. Pedagogene forteller at det kan være tilstrekkelig å tilføre noen nye elementer, flytte et bord eller snu en reol. Målet er å finne ut hva som kan få rommet til å fungere på en god måte.

Småbarnspedagog 2:

Endringer kan komme av at vi ser noen barn som trenger noe, eksempelvis har vi nå sett at barna har behov for mer motoriske utfordringer. Så hva gjør vi med det? Det vi gjorde var å flytte kjøkkenbenken (i familiekroken), som har stått inntil veggen og trekker den ut på gulvet litt. Da kan barna gå rundt og de ettåringen som trenger en liten hånd på en ting for å komme seg rundt klarte nå det. [...] Samtidig så vi at det nå ble plass til flere deltaker i denne leken.

Småbarnspedagog 1:

Det er viktig på liten avdeling og ikke gjøre så store endringer, for barna orienterte seg etter hvor ting står og det finnes en forutsigbarhet i å ha det samme rommet over tid. Barna skal gjøre seg kjent med endringen.

Småbarnspedagog 2:

Vi har brukt sansekrukker, da vi jobber med sansene. Det tar vi med oss videre når vi skal starte opp med dyrene. Vi tar med oss sansene; hva får vi fra dyrene, hvordan smaker melken? Da holder vi på en måte den røde tråden gjennom det vi gjør.

Samtidig som rommet endres etter barns behov og hvilke prosjekt barn jobber med, mener pedagogen det er viktig å beholde noe av det gamle. Dette blir «knagger» å henge det nye på for å skape sammenheng i overganger. Gode, betydningsfulle holdepunkter som gav meningsfulle opplevelser og erfaringer fra tidligere prosjekter kan være med å skape forståelse for det nye og danne nye spørsmål og nye undring,

4.2.7 Tryggheten

Alle pedagogene snakket om å gi barnet trygghet til å handle og ta i bruk rommet. Måten rommene er organisert og innredet på er med å skape forutsigbarhet og mulighet til å se og

forstå sammenhengene. Tryggheten skapes blant annet med å la barna delta i endringsprosessene, gi dem anledning til å bli kjent med forventningene rundt rommet og materialet og gi dem mulighet til å forstå hva som kan skje her.

Småbarnspedagog 1:

Jeg er opptatt av at rommet skal gi barna muligheter med tanke på deres utvikling eller hvordan rommet kan gi barna erfaringer med fagområdene. Det viktigste av alt er allikevel hvordan rommet jobber for at barna skal oppleve trygghet. Om tryggheten ligger i bunn og rommet er med på å gi barna en trygghet så vil barna bruke rommet i større grad. De tar i bruk hele avdelingen og utforske flere ting. De vil få til et bedre sosialt samspill og utvikle seg til hele fine mennesker.

Pedagog 1:

Rommet gir trygghet til å handle. Når du opplever barn, som i utgangspunktet kan være utrygge i barnehagesituasjonen ikke vil komme ut av rommet for de har det så kjekt i leken de er i, da tenker en at rommet fungerer.

Småbarnpedagogene var ekstra bevisst på sammenhengen mellom barnas opplevelse av trygghet i rommet og deres deltakelse og utfoldelse. Et åpent, ryddig og oversiktlig rom kan være med å gi barnet den tryggheten det trenger for å bevege seg rundt og til å slippe seg fri i leken. De voksne plasserer seg på gulvet i nærheten av der barna leker. Barnet tar kontakt med den voksne, ofte med en gjenstand, en leke eller bok for å vise frem og invitere den voksne med i leken og samtalen.

Småbarnspedagog 1:

Vi voksne fungerer som «ladestasjoner», der barna kan komme og lade batteriene før de går ut i leken igjen. [...] Når vi kan se gjennom hele rommet, kan vi voksne få øye på barna som får et lite meltdown og ikke tørr og komme for å hente støtte, da kan vi ta kontakt med dem før ting blir vanskelig.

En av pedagogene er opptatt av å ha ting i nærheten av der det brukes for å unngå situasjoner der en skaper brudd i relasjonen og mister kontakten med barna.

Småbarnspedagog 1 forklarer:

Vi har laget hyller med det vi trenger på begge sidene av rommet. På den måten kan jeg bare strekke ut en arm uten å slippe å løfte rompa en gang, for mer skal det ikke til før et

barn kan bli usikker på hvor jeg skal eller om jeg har tenk meg tilbake [...] Barn i toårsalderne kommer lett i konflikter med aggressive løsninger, de kan slå og bite som uttrykksform da språket ikke er ferdigutviklet enda. De har behov for å handle og forstå verden og forstå seg selv. Da er det viktig at rommet legger til rette for sosiale samspill som ikke så raskt endre i negativ adferd.

Et barn kan det oppleves det vanskelig når voksne går til og fra og det stadig blir brudd i relasjonen dem imellom, det kan oppleves usikkert på en måte som stopper barnet i lek og samspillsituasjoner. Med å la forståelsen for barnas deltakende læringsprosesser være utgangspunktet for hvordan en praktisk innreder og organisering rommet, mener pedagogen at en ved enkle grep kan tilrettelegger for løsninger der den voksne ikke trenger bryte barnets trygghetsfølelse.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling: «*Hvordan skaper barnehagerommet vilkår for deltakelse og meningsskaping?*» diskutere intervjudeltakernes uttalelser om pedagogiske muligheter i rom og material. Grunnlaget for diskusjonen skjer ut fra tidligere forskning på tema, oppgavens teorigrunnlag og egen refleksjon.

Når jeg skal diskutere mine funn har jeg valg å ta utgangspunkt i noen vilkår som kan si noe om barnas muligheter til deltakelse og meningsskaping i barnehagehverdagen. Ved å reflektere rundt pedagogenes fortellinger ønsker jeg å belyse hvordan rom og material kan være med å gi barna positive opplevelser og erfaringer gjennom å utfolde, å delta, å velge og å skape. En viktig del av mine funn er knyttet til innramming av det pedagogiske arbeidet. Rammene settes blant annet ut fra politiske, kulturelle og sosiale bestemmelser og diskurser. Pedagogenes makt til å velge hvilke diskurser som skal være gjeldene viser seg å være relativt stor og vi må ha med oss fagligheten også når det kommer til rommet (Bae, 2006). I mine funn finner jeg pedagogenes refleksjoner og tilstedeværelse som en viktig pedagogisk ramme.

I samtalene kom det frem at barnehagene har vært gjennom en implementeringsprosess som skaper et før- og etter perspektiv på det de formidler. Fra de bestemte seg for å studere og la seg inspirere av REs tanker rundt barn og rom, har personalgruppen brukt tid på å komme der de er i dag. De beskriver en kontinuerlig prosess for å tilpasse og forbedre mulighetene for å stadig utvikle det fysiske miljøet og seg selv som pedagog i rommet. I prosessen har de prøvd og feilet ved å ta inn tanker og ideer som de har tilpasset egne mål og måter å jobbe på. Pedagogene gav uttrykk for at det fokus på rommet har bidratt til kvalitetsheving for barnehagen på flere måter.

Mine forventinger til mulige funn var knyttet til min forståelse av REs praksis og teorigrunnlag. Resultatene av undersøkelsen samsvarte med min forforståelse for hvordan pedagogene arbeidet med rommet og de mulighetene rommet og innredning gir med tanke på barnas deltakelse. Selv om begge barnehagene var inspirert av samme teori og hadde mange fellestrekk, kom det likevel frem ytringer som ga signal om ulike tanker og praktiske gjennomføringer som gir rom for diskusjon.

5.1 Å skape

Gjennom å gi barna anledning til å skape ønsket pedagogene å gi barna mulighet for å uttrykke og utvikle seg som mennesker. Intervjudeltakerne mente rommets innredning og tilgjengelighet til materialet ga barna en høy grad av medbestemmelse. Med et barnetilpasset miljø som Nordin-Hultman (2004) beskriver det, kan barn ta i bruk møbler og innredning etter behov. Når barna kan ta i bruk materialet de selv har behov for kan de også styre egen deltakelse i skaperprosessen.

I et aktør og mestringsperspektiv vil barnets opplevelse av å mestre eller ikke mestre være avhengig av hvor opptatt omgivelsene er av barnets prosjekter (Moser og Sanna, 2007). Både gjennom gårunden på avdelingene og i samtalene kom det frem at bruk av dokumentasjon er en viktig del av uttrykket i rommet. Dokumentasjonen gav meg, som tilskuer et innblikk i hvordan barnehagen jobbet med å la barna følge egne ideer og tanker, hvordan de undersøker, utvikler og til slutt presenterer dette arbeidet som en utstilling i rommet. Dokumentasjonen er med på å gi barna en stemme og en mulighet til å fremstille barnas fokus og faglighet. Jeg forstår dokumentasjonen som et resultat av de spor barna setter igjen ut i fra sitt behov for å

forstå og dele sine meninger. Wenger (2004) bruker begrepet tingliggjørelse når han beskriver hvordan vi projisere våre meninger ut i verden ved å forme våre opplevelser til objekter. I følge Wenger (2004) ligger det en betydning i prosessen med tingliggjørelse som er knyttet til læring og meningsskaping. Vi kan studere våre meninger i læringsprosessen og dermed blir tingliggjørelsen ikke bare et uttrykk for eksisterende meninger, men en betingelse for å danne nye meninger.

Dokumentasjonen har en viktig rolle rent estetisk. Med å la barns prosesser være med å skape rommet til en estetisk opplevelse kan en styrke barnas estetiske utvikling og forståelse (Cold, 2010). Dette skjer både gjennom å skape estetiske rom det er godt å være i, samtidig som barna danner seg estetiske erfaringer med å uttrykke seg. Ifølge RE skal barnehagene *impregneres* av barnas prosesser, med å la deres arbeid vise igjen over alt, i alle ledd i organisasjonen. Barnas prosjekter presenteres frem for hele barnehagen med en tro på at prosjekter som er synlig i material og dokumentasjon vil stimulere til mer handling, til flere samtaler, mer undring og nye ideer (Lenz Taguchi, 2010).

5.2 Å utfolde

I følge flere (Nordtømme, 2016, Krogstad at.al, 2012) har barn behov for å erfare og delta i ulike rom i barnehagen. Når rommet innredes fleksibelt vil en kunne bruke rom og elementer på flere måter og gi brukerne av rommet et økt mulighetsfelt (Kirkeby, at.al. 2005).

Forhøyningen som skapes av en lav kjøkkenbenk i konstruksjonsrommet på bilde 1 definerer en grense i rommet uten å bestemme hvordan det skal brukes. Pedagogene beskriver hvordan plataet i gir barna ulike kroppslige utfordringer. Merleau-Ponty (1994) mener barna bruker kroppen i en helhet av tanker, følelser, motorikk og sanser når de er tilstede i rommet. Som handlende kroppssubjekt tar barna i bruk rom og materiale for å gjøre deg kjent med seg selv og verden. I følge Merleau-Ponty (1994) er det først og fremst som sansende kroppssubjekt barna søker mening og forståelse, ikke gjennom tankemessig analyse. Rommet kan gi barna anledning til å utfolde seg med kropp og tanke som kan gi barna sanselige og kognitive erfaringer med å sanse, prøve ut og undre seg sammen med barn og voksne.

Pedagogene sier de ønsker å gjøre rommet innbydende og klar for lek og aktivitet med å sette frem material til inspirasjon for å vekke nysgjerrigheten og lysten til å delta. Ved å dele store rommet inn i mindre enheter kan disse fremstå som små oaser, der material og innredning er

med å definere og presentere muligheter for lek og læring. Bilde 1 i analysen illustrere en inndeling av det ellers store oppholdsrommet. Rom kan innby til lek, ved å gi hint om hva som kan skje der og hvilke muligheter rom og material inneholder. Om en innreder og organisere rommets på en måte som gir tilgang til ulike aktivitet, med ulik grad av koding vil barnet møte flere utfordringer og erfaringer. I følge Kirkeby et.al (2005) vil rom med tydelige koder støtte barna med å finne ut hva som skal skje i rommet, hva som forventes og hvilke regler for adferd som aksepteres. Rom er aldri nøytrale, de har egenskap som kan avleses som muligheter eller begrensinger. Barns evne til å se mulighetene er knyttet til tidligere erfaringer og evne til å forestille seg mulig handlinger. Når pedagogene gjør klar bondegården med beitende kuer innenfor gjerde, bonden i traktoren og høner som går på tunet kan dette støtte barnet i å se mulige aktivitet og fremtidige handlinger og på den måten fremme leken og barnet som aktør.

Et rom uten samme tilrettelegging, som tilbyr lite material med få muligheter og lite variasjon og ideer til lek og samspill kan oppleves lite inspirerende og lite utfordrende. Barna kan gå glipp av viktige muligheter til utvikling og erfaringer om de opplever rom og material kjedelig og lite verd å ta i bruk. Barnas undring og nysgjerrighet kan lett hemmes av regler og begrensinger i rommet, skapt av de voksne.

5.3 Å delta

I et sosiokulturelt læringsperspektiv skjer læring i samspill med andre, ved å imitere og støtte seg til sosiale aktører som mennesker eller artefakter (Säljö, 2010). Deltakelse og handling i samspill skapes der barn møtes ansikt til ansikt og inkluderer hverandre i et felleskap. Denne forståelsen av læring var pedagogenes utgangspunktet når de innreder rommet, der målet var å skape møteplasser mellom deltakerne. Med utgangspunkt i rom og material møtes barna i små grupper og tar del i samspillet og aktiviteten som finner sted. Pedagogene beskriver hvordan møtene fungerer som læringssituasjoner for barn der de, der de i en situerte kontekst fungerer som læremestere for hverandre. De «nye barna» blir invitert inn i bruken av rommene, i normen og strukturen i miljøet gjennom leken. I tilvenningsfasen vil en voksne være tett på, deretter i grupper med barn som gjennom handling gir de nye barna kjennskapet til hvordan de kan ta rommet og materialet i bruk. Om barna har tilgang til materialet de er trygge på og har behov for i situasjonen kan tilgjengelighet være med på å øke barnas mulighet til å delta og danne innpass i felleskapet.

I følge Lave og Wengers (2003) teori om legitim perifer deltakelse vil barn i nye situasjoner ha en observasjonsrolle der de absorberer hvordan det er å være en aktiv deltaker i den sosiale kulturen. Litt etter litt danner barnet seg en oppfattelse av hva det konstituerte fellesskapet innebærer. Om det eksisterer en legitim inngang inn i fellesskapet vil barnet studere hva personen gjør, hvordan de oppfører seg og hva som skal til for å kunne bli en akseptert deltaker. Det material eller artefakter som tas i bruk i fellesskapet vil ha betydning for barnas forståelse av samspillet i gruppen. Dette kan en tydelig se når barn bringer nye ting inn i barnehagen som blir utgangspunkt for lek og utforskning. Et eksempel på dette kan være barn som har vært i dyreparken og blitt kjent med Kaptein Sabeltann og tar med seg rollen og sjørøver emne inn i barnehagen for første gang. Barn som er ukjent med Sabeltann vil i starten ha en observatørrolle, der det samler informasjon om hvem Sabeltann er og hvordan han oppfører seg, her kan det være klare grenser mellom «riktig» og «feil» adferd og bruk av materiale og barnet må tilpasse seg reglene for Sabeltann og hans menn. Materiale som sverd, hatt eller skute gjør forståelsen og innpass i rollen og leken enklere enn om barna ikke har tilgang til rekvisitter som «skaper en sjørøver».

Læringen finner sted i en deltakerramme der deltakernes kunnskap og ferdigheter blir delt og formidlet gjennom tanker, dialog, handling, leker og materiale. Lave og Wengers (2003) teoretiske utgangspunkt i mesterlære viser oss hvordan barna skaper mening i relasjoner med likestilte. Kunnskap og ferdigheter spres effektivt blant barn med samme eller nesten samme utgangspunkt og forståelse. Barn har ulikt utbytte av leken etter hvor mye lekekompetane, erfaringer og kunnskap de har. Kompetanse og kunnskap er med å bestemmer hvilken posisjon barnet har i fellesskapet. Om vi igjen ser til Sabeltann så vil barnets tildelte rolle i hierarkiet til Sabeltanns besetnings øke i takt med barnets kunnskap og ferdigheter rundt Sabeltanns verden. I dette lekende samspill med andre tilegne barnet seg gradvis kulturell kompetanse i samhandling og vil, etter som barnet får mer kunnskap og ferdigheter om de sosiale praksisene forstå den sosiale strukturen. Dette vil igjen styrke barnas evne til deltakelse, som senere gjøre dem i stand til å delta i mer kompliserte deltakelsesformer.

5.4 Å velge

Å bli gitt muligheten til å ta valg er en forutsetning for å gi barn medvirkning. Med et perspektiv på barna som subjekt, med en stemme verd å lytte til kan barnas valg bli et viktig

pedagogisk verktøy. Ved å lytte til barna, det vil si ved å observere og å tolke de valg og avgjørelser barna tar kan pedagogen få et innblikk i barnas læringsprosesser og gi riktig og tilpasset støtte. Om barna får mulighet til å ta egne valg vil de også få mulighet til å oppleve å ha kontroll over situasjoner som angår dem. Dette gir en opplevelse å ha betydning i egen hverdag. Med å la barna erfare å ta valg, reflektere og vurdere seg selv og seg selv sammen med de andre blir danningsbegrepet gjeldene. I dagens samfunn, der nytenking og innovasjon blir sett på som en ressurs, bør det å ivareta barnas evne til å tenke og arbeide med egne ideer står sterkt.

Bilde 2 og 3 viser arbeidsrommet til femårsgruppen. Her finnes det material i store mengder og et vidt utvalg, som gir mulighet for allsidige sanseinntrykk. På den måten har en mulighet til å treffe barnas interesse og behov i egne aktiviteter, forskning og utprøving.

Arbeidsrommet til femåringen gir en tydelig assosiasjon til «verkstedsdiskursen» som Nordin-Hultman (2004) beskriver. Pedagogene sier barna jobber selvstendig i dette rommet, med en ro og en plan over arbeidet. Årsaken er, ifølge pedagogen at barna opplever en friheten i forhold til tid, plassering, tilgjengelighet og ikke minst tilliten fra de voksne til å handle og ta egne valg.

I analysen kommer det frem at pedagogene på småbarns avdelingen praktiserte barnas tilgjengelighet til materialet noe ulike. På en avdeling var alt synlig material i rommet tilgjengelig for barna å bruke, uavhengig av voksne, mens de på den andre avdelingen gav uttrykk for at de voksne måtte styre tilgjengeligheten til noen av materialet, som puslespill, små klosser og stableleker. Å spørre en voksen om å ta ned leker fra høye hyller kan oppfattes som å spør om lov og gir en del forutsetninger for barnas muligheter; barna må kjenne til innholdet i kasser høyt plassert eller hva som eksistere bak stengte dører. De må oppleve en tilstrekkelig trygghet i relasjonen til den voksne, ha kommunikative ferdigheter til å be om hjelp og ha gode erfaringer med at den voksne gir imøtekommende og sensitive svar. Om ikke alle disse kriteriene er til stede vil muligens barnet la være å spør og dermed miste muligheter.

Pedagogen beskriver sine tanker om tilgjengeligheten som en mulighet for barna til å ta valg i forhold til handling og material uavhengig av de voksne. En høy grad av tilgjengelighet vil muligens støtte barnas initiativ og opplevelsen av kontroll over egen deltakelse. Forskning (Storvik og Ropeid, 2015) viser at norske barnehagen tilbyr barna et for lite utvalg og begrenset tilgang av material. Forskerne peker på at manglende materialer begrenser barns muligheter til inspirasjon og lærerike erfaringer og utvikling. Om ting er plassert utenfor

barnas rekkevidde kan dette være et uttrykk for disiplineringsvertøy som vil ha en materiell konsekvens for barn som deltaker (Gulløv og Højlund, 2005).

Når det er de voksne som bestemmer er mine erfaringer at noen barn oftere få ja på en forespørsel en andre barn. En ser også at det er lettere for pedagogen å si ja til material som ikke krever mye opprydding. Å ha fri tilgang til material krever derimot en bevissthet rundt mengder og utvalg. For store mengder med leker som ikke har betydning for barna kan ta fokus bort fra intensjonen barnets i utgangspunkter hadde. For mye leker kan skaper uorden som kan leder til usikkerhet både i forhold til at det motorisk gjør det vanskelig å handle og mentalt med at ting blir uoversiktlige.

Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv forklarer Säljö (2010) læring som det barna tilegner seg av kunnskap og ferdigheter med utgangspunkt i aktiviteter og materialer de har til disposisjon. Barna uttrykker sine tanker, ideer og meninger gjennom materialet de har tilgang til og barna får erfaringer i deltakelse og samspill med andre blant annet i de mulighetene materialet gir. Dette forstår jeg som om barn med tilgang til et rikelig utvalg av materiale, som de forstår og trygt kan anvender har en mulighet til å fremstår som mer kompetent enn et barn plassert i et «fattig miljø» der barnet er styrt og mer avhengig av voksne for å delta. I prosesser med seg selv, andre barn og voksne må barna ha muligheter til å selv velge det materialet og bruksområdet de har behov for i sin egen læringsprosess. Målet må være at barna skal oppleve mestring og glede med å delta og handle fremfor å oppleve situasjonene preget av avgrensning, tilsnakk og utilstrekkelighet. En opplevelse av tillit, kompetanse og kontroll vil støtte barnet i å bygge et selvbylde der «jeg kan» og erfaringen vil antagelig oppleves som mer meningsfull og verdifull for barnet.

5.5 Innramming

Deltakerne ga uttrykk for et syn på barn som rikt, nysgjerrig og lærende. I et demokratisk miljø der barn oppfattes som kompetent, med en aktiv deltakerrolle i egne læringsprosesser vil den voksnes rolle som allviter og «mester» tones ned og fokuset vil være på barnet som medvirkende aktør i egen vekst og utvikling. Denne måten å jobbe på krever en eksplisitt innramming i form av en klar og kjent struktur, tydelige planer som inkludere hele personalet og en kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004) blant hele personalgruppen. Pedagogen som deltok i studien brukte begrep «å ha kontroll i kaoset», fra RE, og viser til pedagogens mål om å ha

tilstrekkelig oversikt og kjennskap til barnegruppen for å kunne slippe det uforutsigbare, spontane og autonome løs.

5.5.1 Rommet rammer inn

Pedagogene mente det var nødvendig for barna å oppleve en grunnleggende følelse av trygghet før de kunne delta med hele seg og tok i bruk rommet med all sin energi og oppmerksomhet. Tryggheten og støtten fra de voksne er nødvendig, men det fysiske rommet vil også påvirke i hvilken grad barna kan slippe kontrollen og «gi seg hen». Nordin-Hultman (2004) beskriver i sin forskning hvordan barnas trygghet i en bestemt situasjon ikke bare er avhengig av relasjonen barnet har til den voksne, men til muligheten barnet har til å handle og være aktiv. Det å være aktivt deltakende gir barna mulighet for å oppleve mestring og kontroll og en viktig oppgaven for barnehagen blir å tilrettelegge for barnas mulighet til å ta i bruk hele sitt handlings- og aktivitetspotensial.

I følge Foucaults (1994) vil rommet representere en maktrelasjon som sier noe om hvem barna er og hva de burde være. Når et rom blir tilpasset på en måte som ivaretar barnas perspektiv og gir deres stemme betydning kan det gi brukeren i rommet en annen forståelse enn rom der dette perspektiv ikke blir ivaretatt. Et eksempel på dette er sofaen mange barnehager har plassert en sentral plass i rommet. Det er ofte knyttet klar grenser til sofaen om hvordan den skal brukes. For små barn vil det være naturlig å bruke sofaen med hele kroppen, med å ligge, krype eller hoppe. Om en da i tillegg er samlet med 3-4 jevngamle kamerater kan det å «sitte pent» i sofaen by på utfordringer. Sofaen vil med sin utforming med myke kanter og puter, oppfordrer til handling som ikke stemmer med de voksnes forventninger. De voksne kan registre barna som urolig og lite villig til å samarbeide, når de egentlig barna gjør det som er naturlig for dem. Småbarn må gis tilgang til rom og material som støtter deres utvikling og behov, fremfor å bli møtt med rammer som skaper begrensinger.

Pedagogene fortalte at de innrede rommet med mål om å gi barna oversikt og mulighet til å se hele rommet fra sitt perspektiv. Med å fjerne høye bord og møbler som stenger for åpenheten får barna en oversikt over hva som befinner seg i rommet. Det blir lettere å se hvor de voksne er, hvilke barn som er tilstede og hva de leker med. Om en velger å tilpasser innredning og møbler til et miljø tilpasset barna fremfor de voksne vil rommet gi andre forutsetninger og

muligheter enn et rom uten samme tilpasning. Et barnetilpasset miljø, det barna har mulighet til «å nå ned til gulvet med føttene» (Nordin-Hultman, 2004) vil styrke barns mulighet for å ta i bruk rommet uavhengig av voksne. Et barnetilpasset innredning vil støtter opp om tryggheten ved å gi barna mulighet til få et blikk over hele rommet. Vi oppfatter og vurderer det fysiske miljøet med en helhetsopplevelse av inntrykk og erfaringer. Jeg erfarer at et barnetilpasset miljø gir brukeren av rommet en opplevelse og erkjenning av hvem som er viktige her og hvem det legges til rette for.

Et rom er aldri nøytralt, det viser hva som blir verdsatt, det uttrykker forventninger og opptrer disiplinerende (Nordtømme, 2016). Gitz-Johansen et.al. (2010) beskriver hvordan rommets innredning påvirker vår adferd som en tilpasser av barnets kropp til de fysiske rammene. På denne måten blir innredning og materiale en sosialiserende faktor. Etter som barnet får gjentatte handlings erfaringer i rommet og blir trygg på forventninger og muligheter vil ifølge Gitz-Johansen et.al. (2010) deltakelsen bli automatisert uten behov for refleksjon. Det velkjent og forutsigbare i miljøet er med på å skape trygghet og gi barna en følelse av kontroll (Cold, 2010). Dette forstår jeg som «den usynlige pedagogikk» Bernstein (1974) argumenter for. Her bygger pedagogen opp konteksten i rommet med forventninger og tilpasset utfordringer. Barna gir på denne måten anledning til å oppleve å ha kontroll og mulighet til å påvirke egen deltakelse og handling. Pedagogene mente spesielt passive barn og ekstra aktive barn responderte positivt på måten de jobbet og organiserte rommets på. De avklarte muligheten kan gi inspirasjon og klare hint om hva barna kan ta seg til i rommet, samtidig som det skaper positive forventninger i forhold til adferd. Nordin-Hultman (2004) argumenterer for at barns muligheter er situasjonsbetinget og at deres adferd kan være et resultat av de muligheter eller mangle på muligheter barna opplever rommet gir. Det fysiske rommet blir på denne måten en støtte som gjør barnas utfordringer mindre og mestring - og inkluderingsperspektivet blir gjeldende.

Det eksisterer en balanse mellom å inspirere og oppfordre til lek og det å bestemme over leken eller aktiviteten. Det forhåndsdefinerte kan være til hinder for barns improvisasjon, spontanitet, utforskertrang og hemme barn mulighet for å lykkes med aktiviteter. Det handler om å skape plass for leken mer enn å fastlegge den (Nordtømme, 2016). Kodene i rommet skal handler om å skape mer tilgjengelighet og større mulighet og tilrettelegge for barna anledning til å handle med integritet. Et virkemiddel blir da å skjerme leken og det viktige sosiale samspillet i det pedagogene beskrev som «rom i rommene» og å la barna ha tilgang til

et allsidig og rikt material uten begrensning og hindringer. Intervjudeltakerne hevder at alt av materiale skal være tilgjengelig for barna. Dette gir dem valgmuligheter til å handle og delta ut fra egne interesser og ønske. En forutsetning for at dette skal fungere er en gjennomført klar struktur som er godt informerte og implementert hos deltakere i rommet.

5.5.2 Den voksne rammer inn

Pedagogene var opptatt av den voksnes plassering i rommet. På 3-5 og 5 års avdelingen snakket de om fleksible voksne, med evne til å omstille seg og være tilstede i hele rommet. På småbarns avdelingen var der behov for mer stasjonerte voksne, som plasserte seg på gulvet og prøve å unngå brudd i samspill med barna. Pedagogens bidrag med å være engasjert og tilstedeværende kan være en forutsetning for barnas deltakelsen og deres erfaring og meningsfulle utbytte av situasjonen (Fennefoss og Jansen, 2012). Målet er å ha ting i nærheten av der det brukes og dermed unngå unødvendige brudd i relasjonen mellom barn og voksen, med voksne som må gå til og fra. De yngste barna samler seg ofte der de voksne er tilgjengelig. Plassering styrer barnas bruk og tilgjengelighet i forhold til material og lekeområde. Det må dermed være golv plass eller små stoler til de voksne tett opptil barnas lekeområder. Dette gjør at de kan være tilgjengelig både som aktive deltaker og som kroppslige installasjoner (Nordtømme 2015).

Om barna ser de voksne, vet hvor de befinner seg kan de opplever de voksne som trygge baser eller «ladestasjoner» der de kan gå for å søke støtte eller invitere den voksne inn i sine tanker og opplevelser. Muligheten for øyekontakten kan være avgjørende for størrelsen på radiusen som barnet våger å utforske sine omgivelser. En sensitiv pedagog vil fange opp barn som handler frustrert og utilpass i situasjonen og kan dermed med riktig støtte tidlige i hendelsen unngå at barnet mister seg selv eller fjerner seg fra situasjonen.

Små barn som er i starten av å forstå seg selv og verden kan lett kommer i konflikter der aggresjon blir løsningen. Tilrettelegging i rom som fordrer sosiale samspill, som ikke så raskt endre i negative adferd blir her avgjørende for barnas deltakelse. Barna er i sosiale læringsprosesser i forhold til meg selv og enhver lekesituasjon eller meningsskapende aktivitet, vil konsentrasjonen, spenningen og tilpassingen mellom barna skape muligheter for avbrudd og konflikter (Nordtømme 2012). Engasjerte pedagoger er viktig og deres posisjon

må veksle mellom å noen ganger være en aktiv lekekamerat og andre ganger være som et materialisert subjekt, tilgjengelig og åpne for barna men tilbaketrukket fra barnas lek.

Pedagogens oppgave er ikke å gi barna alle svarene, det viktigste pedagogene kan tilføre er spørsmålene som skaper mer undring og mer nysgjerrighet hos barnet. Barna trenger ikke svar før de spør og muligens trenger de ikke svar i det hele tatt. Basis for læringen kan bygges på samspillet mellom barna, miljøet, den voksne, opplevelsen og barnas egen nysgjerrighet (Lenz Taguchi, 2010). Det viktige er at det er noe å stille spørsmål om, noe å undre seg over og noen å undre seg sammen med. Pedagogens oppgave blir her å gi barna verktøy og muligheter på veien. Her ligger det også et poeng i å fjerne begrensinger og hindre hemninger for barnas deltakelse og læringsmuligheter.

5.6 Refleksjon

Avslutningsvis vil jeg si noe om refleksjon. I følge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) skal det som skjer i barnehagen være planlagt, utviklende og reflekter over. Det skal være en vurdert årsak til de valg som blir tatt i innredning og organisering av rommet.

Pedagogene sier de arbeidet med å reflektere rundt en bevissthet i forhold til innredning og materialet som en viktig og avgjørende endring i deres praksis mot et bedre pedagogiske fungerende rom. Malaguzzi sier «Det som skal inn i barnehagen, må først inn i lærerens hode» (Jonstoj og Tolgraven 2008). Gjennom å reflektere over romlige forhold kan en identifisere makten som eksisterer i miljøet og hvordan dette påvirker barna på ulike måter (Foucault, 1994). Det kan være å tilføre nytt material eller ta bort ting som skaper hindringer. Med et ønske om at det skal være en bevisst tanke rundt alt som tas inn i rommet, som plassering, presentasjon og bruk skaper pedagogene en helhet. Pedagogene beskriver det som en «rød tråd» som går gjennom hele institusjonen og skaper sammenhenger i hverdagen. Det som finnes i rommet skal det være en tanke bak, det skal si noen om hva barnehagen er opptatt av og hva akkurat disse barna liker og interessere seg for. Når barna kjenner til og forstår det som eksisterer i rommet kan det skape sammenhenger som støtter barnets forståelse av seg selv i rommet.

Pedagogene fortalte at de observerer barn i leken for å få et innsyn i deres verden. Jeg forstår leken som barns viktigste yringsform og ved å studere den kan pedagogen få en besiktelse

inn i barnas interesser og behov som igjen kan si noen om deres opplevelser og forståelse av verden. Da vil anledningen til å gi barna medvirkning i forhold til egen utvikling, samt støtte opp om meningsfulle utfordringer være tilstede. Med å studere aktivitetene barna velger, dialogen og handlingen kan pedagogene danner seg en forståelse for hva barna har behov for i sine prosesser. En reflektert bevissthet rundt material, plassering og organisering vil her være avgjørende for resultatet av hva som blir presentert for barna og dermed de mulighet- og handlingsrommet barna blir gitt. I barnehager som mangler en slik refleksjon vil tilfeldigheter råde rundt hva som bringes inn i rommet og det vil dermed være tilfeldig hva barna får ut av deltakelsen i rommet.

5.7 Oppsummering med anbefalinger om videreføring

Videreføring fra dette prosjektet kan være todelt, med et forskningsperspektiv og et perspektiv som viser til potensialet i praksisfeltet.

I min forskning har jeg sett på hvordan pedagogene tenker og reflektere rundt rommets rolle i forhold til barnas deltakelse og meningsskaping. Et interessant steg videre vil være å studere barna i aktivitet i de rom pedagogene snakker om. Gjennom å observere barnas lek og samhandling kan det være mulig å finne igjen de formeningene og erfaringer prosjektets pedagoger formidlet.

Deltakerne i denne studien sa at en pedagogisk bevissthet rundt rom og material kan være viktigere for noen barn enn for andre. De trakk blant annet frem barn med en passiv holdning til omgivelsen og barn som var ekstra urolige. Kan noen av barns utfordringer blir mindre synlige når muligheter til deltakelse og meningsskaping er vektlagt i det pedagogiske arbeidet? Rinaldi og Moss (2004) snakker om hvordan rommet taler til barn. Er det noen rom som «snakker» mer tydelig til noen barn enn andre? Vil visse pedagogiske muligheter i rommet støtte noen barns læringsprosesser og forutsetninger for deltakelse mens det samtidig svekker noen andres? I hvilken grad er dette tilfelle og hvordan kan dette knyttes til rom, material og makt? Dette mener jeg kan være spennende spørsmål å forske videre på.

Når en først blir bevisst et pedagogisk perspektivet på det fysiske miljøet og ser resultat av en gjensidig påvirkning mellom mennesker og material, vil det være vanskelig å gå tilbake og tenker på materialet som noe en kan stille seg upåvirket og nøytral til. Som grunnlag for refleksjon og videre praksis kan det være fruktbart å studere mennesker som mener de har fått

til noe. Med å forske på og forså hva som gir positive resultater kan vi gjøre endringer og tilpassinger som muligens kan være med å øke kvaliteten på læringsmiljøet barnehagebarna møter og omgås de første årene av livet.

Så hva fant jeg ut om disse barnehagene? Hva er det de gjør som jeg erfarer andre barnehager muligens ikke gjør i like stor grad? Det er ikke snakk om store endringer, spesialrom eller nye installasjoner. Det er enkel grep som kan gjennomføres i alle typer barnehage. Noen av endringen kan rokke med vår tradisjonelle måter å tenke barnehage rom på, men evne til endring og refleksjon er et krav og en forutsetning for en god barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Å lage rommet fysisk tilpasset et barnevennlig miljø med lave bord og stoler, vil både åpne opp avdelingen til å gjøre den oversiktlig for barna, samtidig som en øker barnas selvstendige muligheter til å ta møblene i bruk. Med å dele store, åpne rom inn i mindre områder vil det være lettere og fordele en stor gruppe barn. En skaper møteplasser som skjerner leken og fungerer som støtte i forhold til fokus som kan skapes både av pedagogen og av barna selv. En bevissthet rundt materialet barna har tilgjengelig og hva tilgjengelighet til materialet betyr for barnas muligheter og utvikling kan øke barnas aktive deltakelse med å skape mening i egne læringsprosesser. Barnas medvirkning må tas på alvor på en måte som gjør den til en bærende del av hverdagen (Bae, 2006). Pedagogenes makt til å velge hvilke diskurser som skal være gjeldene i den bestemte barnehagen er relativt stor. Vi må ha med oss fagligheten også når det kommer til rommet. På den måten kan dette forskningsprosjektet bli en del av et langsiktig holdningsarbeid i barnehagen som basere seg på refleksjon over pedagogenes valg i praksis.

6 Avslutning

Gjennom oppgavens teorigrunnlag har jeg fått et klarere bilde på hvor stor betydning rom, material og organisering har for menneskene som lever og utvikler seg i barnehagen. Jeg har igjen blitt gjort oppmerksomt på hvordan de voksnes perspektiv kan være med å både fremme og hemme barns utvikling. Oppgaven har en forankring i et sosiokulturelt syn på læring, der deltakende samspill mellom mennesker og mennesker og ting som artefakter og tingliggjøring er en forutsetning for utvikling og ny viten. Et annet teoriperspektiv er knyttet til makt, både beskrivelser av disiplinerende makt og de voksnes definisjonsmakt i deres syn på barn.

Oppgavens presenterte teori viser til en sammenheng mellom rom og materialitet og barnas muligheter. Studiens funn peker på mulige endringer og tilpasninger i rommet som kan ha betydning for barns deltakelsen. Det kan se ut som en demokratisk bevissthet rundt barn som deltakende, kompetente aktører i eget liv og læringsprosesser, sammen med refleksjon rundt en romlig praksis påvirker barns vilkår for deltakelse og meningsskaping.

I studien diskusjon blir barnehagerommets vilkår for deltakelse og meningsskaping knyttet til fire fenomen som er en naturlig og betydningsfull del av barnehagebarns hverdag. *Å utfolde* seg i et rikt og sanselig miljø gir kognitive og kroppslige erfaringer som har betydning for barnets helhetlige utvikling. *Å ta valg* er en viktig forutsetning for å oppleve situasjonen meningsfull og opplevde å være aktør i eget liv. *Å skape* er knyttet til fantasi, kreativitet og tanken og gir barna mulighet til uttrykke seg, samt til å prøve ut og forske på teorier og mulige løsninger. *Å delta* i sosiale samspill og meningsfulle handlinger er vesentlig for barnet trivsel, muligheten for å erfare den livsviktige leken og utgangspunkt for læring. Det er et viktig poeng at for barnet er det deltakelsen som er det vesentlig, ikke hva deltakelsen betyr for læringen og fremtidige muligheter.

7 Litteratur

- Bae, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B., Eide, B., J., Winger, N. og Kristoffersen, A., E. (2006) Temahefte om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet) Oslo: Akademika AS
- Bae, B. (2012) *Barnehagebarns medvirkning*. I Bae, B., Fennefoss, A., Grindland, B., Jansen, K., Johannesen, M., A., Sandvik, S., Sverdrup, T. *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bae, B. (2014) *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 01.02.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. Hentet 15.03.2016, fra: http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c509253a_2e6b-4d74-95ab-0bc42bb1c116%40sessionmgr115&vid=1&hid=115
- Barnehageloven (2005) *Lov om barnehager*. Hentet 01.03.2016 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bernstein, B., Poulsgaard, K., og Enggaard, J. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori : Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol* (Christian Ejlers' pædagogiske serie). København: Ejler.
- Bjørkman, K. (2000) *Reggio Emilia. Miljøen ska vara rik*. Nr. 4/2000, s. 36-40. Hentet 15.02.2016 fra: http://blogg.lararnasnyheter.se/pdf/FS/forskolan-2000-4-reggio-emilia_tema.pdf
- Bruner, J. (1997) *Utdanningskultur og læring*. Oslo:Ad Notam Gyldendal AS.
- Cold, B. (2010) *Her er det godt å være, om estetikk i omgivelsene*. Trondheim: Tapi akademiske forlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2007) *Fra kvalitet til meningskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalen, M. (2004) Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming. Oslo:univerisitetsforlaget.
- Evenstad, R. og Becher, A., A. (2015) *Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? – om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg*. *Utdanning forskning*. Henter 20.02.2016 fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/arkitektur-og-pedagogikk-i-samspill-eller-motspill/>
- Fennefoss, T. og Jansen, K. (2012) *Dynamikk og vilkår – et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter*. I Bae, B., Fennefoss, A., Grindland, B., Jansen, K., Johannesen, M., A., Sandvik, S., Sverdrup, T. *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Foucault, M. og Østerberg, D. (1994). *Overvåkning og straff: Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Fønnebø, B og Rolfsen, C., N. (2014) *Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen*. Hentet 20.01.2016 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/742/733>
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Glaser, V. (2014) *Ulike psykologiske retninger og perspektiver*. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I. og Drugli, M., B. (2014) *Grunnlaget for barns utvikling*. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Greve, A. (2014) *Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner*. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gryte, M., A., E. (2012) *Finnes det øyeblikk som aldri tar slutt – estetisk erfaringer og hverdagsbilder*. I Viste, T. og Alvestad, M. (red). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiv*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2005) *Materialitetens pædagogiske kraft – Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner*. I Larsen, K. (red) *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansson, H. (2013) *Kunstneriske forstyrrelser med romlige og materielle for – og etterspill*. I Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K. og Moser, T. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jonstoil, T. og Tolgraven, Å. (2008) *Hundre måter å tenke på*. Om Reggio Emilias pædagogiske filosofi. Oslo: N.W. Damm og søn.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003) *Pædagogiske relationskompetanse: Fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Kirkeby, I., M., Gitz-Johansen, T. og Kampmann, J. (2005) *Samspill mellom fysiske rum og hverdagsliv i skolen*. I Larsen, K. (red) *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. og Tveit, K. (2014) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolle, T. (2011) I Reggio Emilia er barnehagene investeringer i framtiden. *Utdanningsforbundet nr.3 2011*. Hentet 20.02.2016 fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_nr_3_11/1/FS_3_2011_s_44-46.pdf
- Krogstad, A. (2013) *Barnas topologi*. I Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K. og Moser, T. (2013) *I Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K. og Moser, T. (2013) *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S og Brinkmann, S (2012) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lave og Wenger (2003) *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Ritzels Forlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010) *Bortenfor skillet mellom teori og praksis en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2015) *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Oslo: universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2004) *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalisme*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. og Åberg, A. (2010) *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994) *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Moser, T og Sanna, T., K. (2007) *Barnet som læringsaktør i barnehage- kunnskap som mål og prosess*. I Røthle, M og Moser, T. *Ny rammeplan – ny barnehagepolitikk?* Oslo: Universitetsforslaget.
- Moser, T. (2010) *Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen*. I Kvello, Ø. (red.) *Barnas barnehage 1. Målsetting, føringer og rammer og barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Moser, T. (2013) *Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt*. I Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K. og Moser, T. *Rom for barnehage*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Moser, T., & Storli, R. (2014). *Fysisk og motorisk utvikling*. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 15.12.2015 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske/retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordin-Hultman, E. (2004) *Pedagogiske miljø og barns subjektskapning*. Pedagogisk Forum Nordtømme, S. (2012) *Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten*. Education Inquiry Vol. 3, No. 3, September 2012, s. 317–333. Hentet 30.04.2016 fra: http://www.lh.umu.se/digitalAssets/103/103282_inquiry_vol3_nr3_nordtmme.pdf
- Nordtømme, S. (2013) *Muligheter i mellomrom*. I Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K. og Moser, T. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2015) *En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen*. Hentet 15.02.2016 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1429>
- Nordtømme, S. (2016) *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. Doktorgradsavhandling Høgskolen i Sørøst-Norge Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap. Hentet 01.04.2016 fra: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2373513/Nordtomme_Avhandling_2016_01_brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Odergard, N. (2015) Karen Barad. *Barnehagefolk nr 3*. (s.18-23).
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Rinaldi, C. og Moss, P. (2004) *Børn i Europa. Fag og mangfoldighet. At balancere på silkestråde. Reggio Emilia vuggestuer og børnehaver. Nr 6*. Danmark:Det Danske Reggio Emilia Netvært.
- Seland, M. (2013) *Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring*. I Krogstad, A., Hansen, G., Høyland, K. og Moser, T. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Sommer, D. (2003) *Børnesyn i utviklingspsykologien*. Pedagogisk forening i Sverige.
- Sommer, D. (2012) *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinkjer, E. (2005) *Små barn sanser med mer enn øynene. Om toddlere i møte med kunst*. I Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (red) *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Storvik, F., L. og Ropeid, K. (2015) Dette bør bli bedre for de minste barna. *Første Steg. Et tidsskrift for barnehagelærere fra utdanningsforbundet*. Nr.4 2015, s.4.
- Søndenå, K. (2004) *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo:Abstrakt forlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2010) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk

Forlag.

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*
Bergen: Fagbokforlaget.

Vygotskji, L. (1978) *Mind in society.* London: Harvard University Press.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert
samfunnsforskning.* Flekkefjord: SEEK.

Wenger, E., & Nake, B. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet.*
København: Reitzel.

Winnicott, D.,W. (1990) *Leg og virkelighet.* Kjøbenhavn:Reitzler.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Intervjuet har en tre deling. Første del har fokus på det praktiske, det som skjer i dette rommet. Andre del har et mer teoretisk fokus. Siste del har et mer hypotetisk innhold.

1. Kan du kort fortelle om hvordan barnehagen har jobbet med rommet på systemplan?
2. Hva legger du i begrepet «rommet»?
 - a. Hvorfor ser rommet deres ut som det gjør?
 - b. Kort om hva som finnes i rommet.
 - c. Hvordan brukes rommene?
3. Hvordan går dere frem når dere innreder rommet?
 - a. Hvem tar avgjørelsene?
 - b. Når skjer eventuelle endringer?
4. Kan du fortelle litt om valg dere har tatt rundt innredning?
 - a. Kan du si noen om innredningens påvirkning på?
5. Kan du fortelle litt om valg dere har tatt rundt materialene?
 - a. Kan du si noen om materialets plassering og tilgjengelighet?
 - b. Kan du si noen om utvalget?
6. På hvilken måte reflektere du/dere over følgende når det kommer til rommet, materialer og organisering?
 - a. – Barns medbestemmelse
 - b. – Barns deltakelse
 - c. – Barns livsglede (lek og trivsel)
 - d. – Barns handling
 - e. – Barns mulighet til å skape mening og forståelse
7. Hvilken betydning mener du rom, innredning og materialer har for barna?
 - a. Hvilken rolle mener du rommet spiller i deres hverdag?
 - b. Hvordan ønsker du barna skal oppleve og bruke rommet?
 - c. Er det noen barn dette er viktigere for enn andre?
8. Har du noen eksempel på gode pedagogiske grep som kan gjøre i rommet for å fremme barns deltakelse og handling?
 - a. Hva er du spesielt fornøyd med av pedagogiske valg tatt i rommet?
9. Tenker du det kan finnes elementer i valg rundt rom og materiale som kan hemme et barns deltakelse eller utvikling?
10. Til slutt: har du noen tanker om hvorfor en pedagogisk bevissthet om rommet er viktig som vi ikke har snakket om, men som du mener er viktig å belyse.



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

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Jorunn Thortveit

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 20.01.2016

Vår ref: 46193 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46193	<i>Rommet som pedagog</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Thortveit</i>
<i>Student</i>	<i>Gørill Digernes</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gørill Digernes g.digernes@stud.uis.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46193

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet.

Dersom bilder av barnehagen publiseres sammen med annen informasjon som indirekte kan identifisere informanten (for eksempel stillingstittel), forutsetter personvernombudet at du avklarer med den det gjelder at vedkommende vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Vi anbefaler at du rutinemessig minner informantene om at de ikke kan omtale barn i barnehagen på en måte som identifiserer enkeltbarn.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

I informasjonsskrivet er det oppgitt at prosjektet avsluttes ved innlevering av oppgaven i juni 2016. Det er videre oppgitt at lydopptak slettes etter at sensur foreligger. Personvernombudet har derfor registrert

15.09.2016 som dato for anonymisering av personopplysninger.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. stilling, bilder av barnehagen, bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«*Rommet som pedagog*»

Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å se på hvorfor det er viktig med en pedagogisk bevissthet rundt rommet i barnehagen. Prosjektet er et masterstudiet i spesialpedagogikk. Oppgaven er skrevet ved Universitetet i Stavanger, ved Institutt for grunnskole, idrett og spesialpedagogikk.

Jeg har ønske om å samle tanker og erfaringer fra barnehagelærere som har erfaring med å jobbe med en pedagogisk bevissthet rundt rommet. Utvalget ble trukket ved at jeg søkte via internett etter barnehager som skrev noen om barnehagerommet på sine hjemmesider. Ut fra dette valgte jeg tilfeldig ut tre barnehager som jeg tok kontakt med via styrer som formidlet forespørselen om intervju videre til barnehagelærerne.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studiet innebærer å delta i et intervju på ca. en time. Jeg vil bruke en lydopptaker under intervjuet. Intervjuet finner sted i barnehagen. Jeg vil bruke en intervjuguide, med mulighet til oppfølgings spørsmål og spontane innspill. Opplysningen jeg vil innhente er dine tanker og erfaringer rundt rommet i barnehagen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være jeg, Gørill Digernes som har tilgang til lydopptaket. Alt som blir transkribert vil være anonymisert og lagret på PC med passord. Det vil ikke bli samlet inn sensitive personopplysninger. Barnehagens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven, men satsningsområdet vil bli beskrevet, da det er til interesse for oppgaven.

Prosjektet avsluttes ved innlevering av oppgaven juni 2016.

Alle lydopptak vil bli slettet etter sensur foreligger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med
Prosjektleder: Gørill Digernes mobil 988 78 809 eller
Veileder: Jorunn Thortveit mobil 518 34 043

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)