

Bacheloroppgave våren 2015

Nærmiljø, læring og ledelse

Barn og rom

Pedagogers tanker om innerrommets betydning for barns læring og
utvikling i barnehagen

Ingrid Hoff

Dronning Mauds Minne Høgskole

Forord

Det gir en spesiell følelse å si seg ferdig med fordypningsoppgaven min. Å avslutte denne oppgaven minner meg på at studietida snart er over, og at jeg etter fire år på Dronning Mauds Minne Høgskole snart kan kalle meg for barnehagelærer. Å fordype seg innen temaet barn og rom har vært svært interessant, givende og lærerikt, men også veldig krevende. Arbeidet har tatt mye tid, og jeg har vært avhengig av mange mennesker for å få det til. Uten deres bidrag til min empiri hadde ikke oppgaven blitt som den er, og jeg vil derfor rette en stor takk til informantene mine som velvillig stilte opp og delte deres erfaringer og meninger med meg. Dere lot meg også få et innblikk i barnehagene deres, og hjalp meg ved å reflektere sammen med meg. I tillegg vil jeg også takke min samboer og øvrige familie, for både barnepass, tålmodighet og overbærenhet i denne til tider intense perioden.

Innholdfortegnelse

Forord	s. 1
Innholdsfortegnelse	s. 2
1. Innledning	s. 4
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	s. 4
1.2 Presentasjon av problemstillingen.....	s. 5
1.3 Oppgavens disposisjon.....	s. 5
2. Begrepsavklaring	s. 5
3. Teori	s. 5
3.1 Romforståelse.....	s. 6
3.2 Rommet.....	s. 7
3.3.Reggio Emilia.....	s. 8
3.4 Valg av møbler.....	s. 8
3.5 Plassering av materialer.....	s. 10
3.6 Voksenrollen.....	s. 12
4. Metode	s. 15
4.1 Førforståelse.....	s. 16
4.2 Litteratursøk og kildekritikk.....	s. 16
4.3 Forberedelse.....	s. 17
4.4 Intervjuguide.....	s. 17
4.5 Observasjon.....	s. 18
4.6 Gjennomføringen.....	s. 19
4.7 Metodekritikk.....	s. 20
4.8 Etske retningslinjer.....	s. 21
5. Resultat og drøftning	s. 22
5.1 Det fysiske rommet som læringsarena – et tema?	s. 22
5.2. Å finne løsninger som passer for alle.....	s. 24
5.3 Romløsninger og valg av møbler - fleksibilitet eller fastlåste løsninger?..	s. 27

5.4 Pedagogisk utstyr og materiell.....	s. 29
6. Avslutning.....	s. 32
7. Etterord.....	s. 33
Litteraturliste.....	s. 34
Vedlegg	
1. Intervjuguide.....	s. 36
2. Observasjonsskjema.....	s. 38

1. Innledning

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006 har et tydelig fokus på barnehagens læringsmiljø. Rammeplanen legger vekt på at utformingen av det fysiske miljøet må ta hensyn til at barn har behov for både tumleplass, plass for ro og konsentrasjon, plass til å danne grupper, og plass til at det kan foregå ulike aktiviteter på samme tid. Det slås fast at utformingen av det fysiske miljøet gir viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring, og at tilgjengelige leker og materiell i et oversiktlig miljø kan skape forutsetninger for barns lek og aktiviteter og for organisering av ulike læringssituasjoner (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006/2011, s. 22). Med andre ord hører det inn under barnehagens oppgaver å skape et miljø og en virksomhet der hvert barn gir forutsetninger for å utvikle seg og bygge videre på sine evner og ferdigheter (Bjørklund, 2012, s.80). Vi må se barna som kompetente, nysgjerrige og ansvarlige mennesker som har rett til å medvirke og jevnlig ha mulighet til å planlegge og vurdere barnehagens virksomhet (Glaser, 2013, s.135). Vi må forholde oss "til barnet som subjekt og aktiv medborger, og gradvis la barnet få utvikle selvstendighet, selvtillit og troen på at utvikling og endring er mulig". Dette handler om å tilføre barna kunnskap slik at de kan frigjøre seg, og at vi voksne gradvis gir fra oss makten vi har til barna (Glaser, 2013, s.139).

Kampmann påpekte at interessen for rommets betydning økte rundt tiden Rammeplanen ble skrevet på, og skrev blant annet at de fysiske rammene som pedagogisk faktor fikk mer oppmerksomhet på denne tiden enn tidligere (Kampmann, 2006, s.106, min oversettelse). Selv om det ble mer fokus på rommets betydning har det ikke skjedd nok. I 2012 fastslo nemlig Krogstad, Hansen, Høyland og Moser at det var nødvendig med langt mer forskning rundt barnehagens fysiske miljø. For å utvikle det fysiske miljøet trengs det rett og slett mer kunnskap om hvordan arkitektur og pedagogikk kan samspille slik at de kan bidra til å fremme barnehagens mål (Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012, s.10-11).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Allerede fra jeg selv var lita jente har jeg vært opptatt av rommet og de mulighetene og begrensningene møbler, interiør og materialer gir. De lekene jeg brukte ofte skulle være lett tilgjengelige og bøkene skulle stå slik at jeg fikk tak i dem selv. Legoklossene skulle sorteres og de fineste byggverkene skulle på utstilling. Jeg uffet meg over det store klesskapet som var alt for tungt til at jeg kunne flytte rundt på det, og var alt annet enn

fornøyd med at senga tok opp så mye gulvplass. De erfaringene jeg gjorde meg som lita har fulgt meg, og etter at jeg begynte å jobbe i barnehage og møte på barn som sliter med de samme problemstillingene jeg selv hadde, har interessen og bevissheten rundt rommet bare vokst. I fjor høst var jeg på studietur til Stockholm i Sverige og fikk se en barnehage innredet etter filosofien til Reggio Emilia. Besøket tente et lys i meg, og jeg forstod plutselig hva jeg hadde lyst å skrive bachelor om. Som både student i praksis og vikar rundt omkring hadde jeg aldri før vært i en barnehage der det fysiske miljøet gjenspeilet barnehagens pedagogiske ståsted slik som der. Jeg fikk lyst til å gå nærmere inn på temaet barn og rom, og undersøke hva pedagoger tenker om rommets betydning i barnehagen. Hvilke opplevelser og erfaringer, læring og mening mener de barna skal oppnå gjennom plassering av materialer? Er det samsvar mellom tankene deres rundt dette og hvordan det faktisk ser ut på avdelingene? Disse spørsmålene hjalp meg å komme frem til det som til slutt ble problemstillingen min.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Hvilke tanker har pedagoger om rommets betydning i barnehagen, og kommer disse tankene til uttrykk i innearealets innredning?

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er oppdelt i sju kapitler. Den starter med innledning i det første kapitlet og avklaring av sentrale begrep i det andre kapitlet. Etter dette kommer teoridel og beskrivelse av metode i kapittel tre og fire, før resultatene presenteres og drøftes i kapittel fem. Teoridelen vil bestå av teori som er relevant for problemstillingen min, mens jeg i beskrivelsen av metoden går inn på kvalitativt intervju og skriver om hvordan jeg gikk frem for å skaffe meg den informasjonen jeg trengte for å skrive oppgaven. I kapittel seks oppsummeres oppgaven i en avslutning, før jeg helt til slutt runder av oppgaven med et sjuende og siste kapittel der jeg får frem tanker og refleksjoner jeg har gjort meg underveis.

2. Begrepsavklaring

Rom kan være så mangt og bety mye forskjellig ut i fra hvordan man ser på det. Når jeg snakker om rom i denne oppgaven konsentrerer jeg meg om *det fysiske rommet inne på barnehagen*. Jeg går ikke inn på momenter som farger, lys, luft, temperatur og lyd som også er ting som påvirker innemiljøet, men fokuserer på fastmonterte instalasjoner og flyttbart inventar som møbler, leker og annet tilgjengelig materiell.

3. Teori

I teoridelen vil jeg legge fram aktuell teori for problemstillingen min. I tillegg til å bruke teori fra pensum har jeg benyttet meg av annen relevant litteratur innen emnene rom og matematikk. For å få frem ulike områder oppgaven berører har jeg delt teoridelen inn i fem ulike kategorier. De ulike kategoriene gjør også stoffet mer oversiktlig.

3.1 Romforståelse

For å kunne se på romforståelse, må vi først stille oss spørsmålet: Hva er et rom? Rom finnes over alt. Vi kan være i rommet eller utenfor rommet, klatre ut av det og inn i et annet. Vi kan være i fri flyt - sveve rundt på ei huske eller vugge i ei hengekøye. Innsiden av ballongen, kroppen, tekoppen, bilen, egget og matboksen er også rom. Når vi er ute er vi en del av et stort rom, og i et stort rom kan vi lage flere små. Rom forandrer seg ut i fra hvor man befinner seg, og begreper som *over*, *under*, *ved siden av*, *oppe*, *nede*, *på den andre siden* og *bak* er naturlige å bruke når vi utforsker rommet (Grieg, 2011, s.22). Vi snakker om å erkjenne seg selv i forhold til omgivelsene man befinner seg i, orientering, retning, plassering og lokalisering. Det å klare å orientere seg i rommet og selv lage avgrensa rom er dermed sentralt når vi snakker om romforståelse (Carlsen, Wathne & Blomgren, 2011, s.198). Barn har ofte behov for å skape seg slike avgrensede rom. De kan både gjemme seg bak døra, under bordet eller bak sofaen for at voksne ikke skal finne dem, eller gjerde inn et hjørne ved hjelp av leker og andre gjenstander. De kan også lage hus og hytter ved å legge tepper over bord og/eller stoler, stable store puter oppå hverandre eller bruke greiner, kvister og steiner for å lage hytter utendørs. Rommene som barna skaper må jo være store nok til at de som er med på leken får plass der, og dermed gjør de seg også viktige erfaringer med matematiske begrep som måling i slik aktivitet (Carlsen, Wathne & Blomgren, 2011, s.204-205). Å vurdere om man når opp til ei hylle eller om foten får plass i en sko handler også om dette (Palmer, 2012, s.81).

Som vi ser erfarer barn det tredimensjonale rommet gjennom aktiv bruk av kroppen. Sammen med avstand er ofte retning, både horisontalt og vertikalt, viktige aspekter ved en matematisk forståelse av det tredimensjonale rommet. Det er for eksempel mange grunnleggende erfaringer barn må gjøre seg knyttet til vertikal retning. De klatrer opp på stoler eller opp i trær. Noen ganger faller de ned og slår seg, andre ganger blir de redde og tørr ikke å klatre ned igjen. Erfaringer som dette er med på å gi dem respekt for høyde og dybde (Carlsen, Wathne & Blomgren, 2011, s.200-205).

3.2 Rommet

Vygotskij kom allerede på 1930-tallet med tanker om at miljøet skal fungere som en støtte for menneskers utvikling og læring (Björklund, 2012, s.170). Björklund trekker fram at at flere teorier og forskning i dag viser at de yngste barnas læring og erfaring skjer i samspill med både andre mennesker og ting i omgivelsene. Vi ser på barn som kompetente individer, klare til å lære seg hvordan omgivelsene fungerer og hvilke vilkår man har å forholde seg til (Björklund, 2012, s.80). Miljøet og den sosiale sammenhengen barn møter i barnehagen bør derfor tilby meningsfulle problem- og spørsmålsstillinger slik at forutsetningene for læring blir optimale (Björklund, 2012, s.170). I barnehagen er det vi voksne som skaper miljøet, og ansvaret til førskolelærere er dermed stort. Som førskolelærer kan man enten skape muligheter for eller begrense de yngste barnas læring (Björklund, 2012, s.80). Også i prosjektbeskrivelsen til Prosjekt barn og rom vises det til teorier og forskning omkring dette. Her trekkes både Lindstrand, Kampmann og Kyttä fram, som alle er enige om at miljøet har "vesentlig betydning for barns utvikling og læring" (Forskningsnettverk barn og rom, 2010, s.3). Gunilla Lundahl har i samarbeid med arkitekter sett på innredning, møbler, lys og utemiljø i barnehager og skoler i både i Sverige, Norge, England, Italia og Tyskland, og også hun har konkludert med at det er stor sammenheng mellom barns utvikling og deres forhold til rom. Hun skriver at "Rum är själslig och fysisk näring för barn" og fastslår at barn har behov for god arkitektur (Lundahl, 1995, s.169). Med dette forstår jeg at rommet påvirker både hvordan barn har det psykisk, altså om de trives og får det de behøver av inntrykk som bidrar til å beholde lysten og nysgjerrigheten til å lære, og hvordan de får bruke kroppen sin.

Når vi ser på innholdet i rommet, har Nordtømme fra Høgskolen i Vestfold kommet fram til at rommet både uttrykker forventninger til barna, viser hva som verdsettes av innhold, disiplinere, og ikke kan regnes som et nøytralt sted (Nordtømme, 2013). Thorbergson viser til den svenske psykologen Laike, som skriver om lav og høy kompleksitet i rom i sin doktoravhandling om hvilken betydning det fysiske miljøet har på barns atferd og velvære. Høy og lav kompleksitet brukes for å beskrive mengden med visuell informasjon i et rom. Et rom med høy kompleksitet har mange gjenstander, former og farger, og kan oppleves helt og harmonisk eller urolig og ubehagelig alt etter hvor mye sammenheng og orden helhetsinntrykket av rommet gir. Laike uttrykker at visuelt krevende miljøer kan gjøre oss psykisk slitne, men at det i en pedagogisk sammenheng kan virke lite stimulerende med rom med for lav kompleksitet (Thorbergson, 2007, s.20). Rom skaper følelser, og Lundahl

trekker frem gangen i barnehagen som et spesielt følelsesladd rom. Gangen er plassen for ankomst og avskjed, og det er her overgangene skjer. Rommet kan være så funksjonspreget at det ikke duger til annet enn av- og påkledning, eller det kan være et sted barn søker seg til for å være alene. Man kommer ikke utenom de praktiske funksjonene, men det mentale er vel så viktig. Både luktene og andre ting formidler en stemning (Lundahl, 1995, s.124, min oversettelse). For å få samsvar mellom pedagogiske målsettinger og rommets innredning må man ha kunnskap om hvilke signaler rom gir og og hvilken aktivitet de stimulerer til (Thorbergesen, 2007, s.26).

3.3 Reggio Emilia

Reggio Emilia er en by i Nord-Italia som i dag er godt kjent for sitt pedagogiske arbeid. Byen forstod tidlig at barnehagen var en del av barns utdanning, og gav Loris Malaguzzi ansvaret for å utarbeide pedagogikken de skulle ta i bruk (Dahlberg & Moss, 2010, s.12, min oversettelse). Malaguzzi brukte hele livet på å kjempe for sin visjon om barns hundre språk og deres rett til å uttrykke alle (Wallin, 1996, s.12-13, min oversettelse). I Reggio Emilia-pedagogikken fungerer rommet som den tredje pedagog sammen med barnet selv og personalet. Det er barns rett til medvirkning og deres intensjonale aktivitet som her er grunnlaget for utviklingen av det fysiske rommet, og man ønsker at det innbyr til flest mulig relasjoner. Dette skal skje gjennom å skape egnede møteplasser og rom som fremstår som åpne, multidimensjonale og multifunksjonelle (Forskningsnettverk barn og rom, 2010, s.2). Reggio Emilia Oslo, nettverk for Reggio Emilia-inspirerte barnehager i Oslo, skriver at disse møteplassene skal inspirere, pirre, utfordre, overraske og stimulere til lek, glede og læring sammen med venner. De skriver også at læringsmiljøet skal inneholde et mangfold av materialer og muligheter tilgjengelig for barna, og at læringsynet baserer seg på Vygotskys sosiokulturelle læringssyn der læring skjer i samhandling med andre, i kulturell sammenheng og ved hjelp av hjelpemidler og verktøy (Reggio Emilia Oslo, 2015).

3.4 Valg av møbler

Den danske psykologen og bevegelsespedagogen Lis Ahlman påstår at vi sitter i stykker kroppen vår. Hun trekker frem gulvet som barnehagens viktigste møbel og kritiserer voksne for å passivisere små barn ved å sette dem i stoler alt for tidlig. Før barns kropper er klare for å sitte må musklene deres styrkes gjennom å fritt få bevege seg rundt. Dette klarer man ikke på en stol. Barna bør få være på gulvet, og gulvet bør derfor gjøres til et stimulerende miljø hvor barna kan teste sine evner til å blant annet krype, rulle og bevege

seg fritt rundt omkring. Lundahl stiller også spørsmålsteget ved bruk av stoler for større barn. Barns motorikk blir bedre av å stå, og mange aktiviteter, som for eksempel tegning og maling, er bedre å utføre stående (Lundahl, 1995, s.117, min oversettelse). Også Thorbergesen setter lys på denne problematikken. Hun anbefaler bruk av benker fremfor stoler, da barn får muligheten til å skifte stilling, sette seg på kne og generelt bevege seg mer. Hun skriver at valg av bord og stoler sier noe om barnehagens pedagogiske syn siden tilgjengelighet, høyde og utforming av disse møblene får konsekvenser for hvordan det brukes og for hvilken læring som stimuleres. Hun understreker at lave bord og krakker stimulerer til selvstendighet og gir signaler om at det er tilpasset barns måte å gjøre ting på, mens tunge langbord og plasskrevende stoler gjør rommet låst og lite fleksibelt for ommøblering (Thorbergesen, 2007, s.26-28).

I de barnehagen Ahlman besøkte i studien sin kjentes en del av dem overmøblerte (Lundahl, 1995, s.117, min oversettelse). Hun etterspør en mer variert møblering, og anbefaler voksne å ikke bli for låst på hva møblene skal brukes til (Lundahl, 1995, s.22, min oversettelse). Et møbel kan jo være hva som helst, og det er de som kan brukes til flere ting som blir mest brukt. Man trenger ikke tenke så vanskelig, det kan holde med pinner, tau, klosser, pledd, puter, madrasser eller skjermer man kan flytte rundt og lage rom i rommet med (Lundahl, 1995, s.120, min oversettelse). Ahlman forstår likevel noen problemstillinger man som voksen i barnehagen kommer borti, og lurert på om noe av det vi kommer borti handler om en kamp mellom proposjoner der det er vanskelig å forene både barnas og de voksnes behov. Man finner jo stabile, vanlige stoler i barnestørrelser, men dette krever at voksne må bøye seg. Ønsker om å få slippe dette fører gjerne til høye stoler, der barna hjelpes opp og deretter har få bevegelsesmuligheter (Lundahl, 1995, s.117, min oversettelse). I prosjektbeskrivelsen til forskningsnettverk barn og rom vises det til Løkken, som beskriver hvordan grunder og dører som lukkes, eller stoler som utstyres med barnas navn og plasseres rundt bordet av personalet begrenser barns mulighet til egne valg (Forskningsnettverk barn og rom, 2010, s. 2-3). Moser viser til Nordin-Hultman (et. al.,2004), og skriver at ”fagligheten og profesjonaliteten til personalet må brukes til å ta barns perspektiv når det gjelder vurdering og optimalisering av barnehagens fysiske miljø”. Moser tar også for seg hvordan det kan oppstå interessekonflikter mellom voksnes behov for oversiktighet, kontroll, struktur og orden og barnas behov for utfordringer, variasjon, differensierte oppgaver og attraktive lekemiljøer (Moser, 2012, s.145).

3.5 Plassering av materialer

Fønnebo og Jernberg har intervjuet styreren ved Brevik barnehage, som påpeker viktigheten av å faktisk vite noe om romnets betydning, og prøve å se det med barnas øyne og fange opp signalene deres (Fønnebo & Jernberg, 2008, s.84). Å se rom med barns øyne trekker også Krogstad frem som viktig. Krogstad er prosjektleder i forprosjektet *Places for Learning, Care and Growth – The Physical Environments in Early Childhood Education and Care Institutions (ECECI) in Norway*, et prosjekt som skal undersøke sammenhengen mellom arkitektur og læring, omsorg og dannelse i barnehagen. Krogstad påpeker at barn har mindre kropp og ser verden fra et annet perspektiv enn voksne, og at de dermed opplever, erfarer og skaper steder og rom på en annen måte (Ellingsen, 2010). Med dette i tankene er det lett å trekke en slutning om at det voksne ser på som tilgjengelig, på ingen måte trenger å sees på som tilgjengelig av barna. Tilgjengelighet og oversikt stimulerer nemlig barns mulighet til å velge selv. Fønnebo og Jernberg konstaterer at miljøet må endres om det ikke gir rom for selvstendighet, også om det gjelder det å hente ting frem fra lageret, fra hyllen høyt oppe eller det avlåste skapet. Om voksne da ikke har tid til å hjelpe barnet vil leken ha så mange hindringer at barnet kan gi opp (Fønnebo & Jernberg, 2008, s.33). Da er det ikke rart at en undersøkelse gjort av Sandseter, Bratterud og Seland viser at det å fritt kunne bruke rom og materialer er med på å fremme barns trivsel i barnehagen (Sandseter, Bratterud & Seland, 2012). Også Fønnebo og Jernberg påpeker dette: "Medvirkning og selvstendighet handler om økt selvhjelpenhet som gir større frihet og frivillighet. Det fysiske miljøet kan støtte barns medvirkning og trivsel" (Fønnebo & Jernberg, 2008, s.33).

På bakgrunn av dette er resultatene av Nordin-Hultmans sammenligninger av engelske og svenske barnehagemiljøer dystre. Både Lossius (2012, s.14) og Bae (2014) viser til Nordin-Hultman, og finner det nærliggende å anta samme variasjon mellom engelske og norske barnehager, som i disse undersøkelsene beskrives mellom svenske og engelske. I sammenligningene sine fant nemlig Nordin-Hultman store forskjeller når det gjaldt tilgjengelig materiell. De engelske barnehagene innbød i større grad gjennom materiell til utforskning og eksperimentering, og hadde oppsiktvekkende mengder med konstruksjonsmateriell med store enheter lett tilgjengelig for barna. Dette mente Nordin-Hultman bidro til å fange barnas oppmerksomhet, i tillegg til å innby til å løse balanse- og høydeproblemer. De svenske barnehagemiljøene var relativt sett mer stereotyp innredet med mer begrenset utvalg av utstyr. Også tilgjengeligheten av leker og materiell var

begrenset, i tillegg til at det også var mer styrt av voksne da en del av materiellet var gjemt bort i egne rom eller i en slik høyde at barna ikke kunne nå det. Bae (2014) ser dette opp mot medlæring, altså prosesser som er innbakt i og foregår sammen med andre aktiviteter, og påpeker at "medlæringen i et slikt miljø kan bli passivitet og kjedsomhet eller manglende kreativitet når det gjelder å forfølge tanker og utforske sammenhenger i tid og rom". Fønnebø og Jernberg påpeker at det fysiske miljøet avgjør om et barn har lyst til å undersøke og skape. Rommet må gi noe å strekke seg mot, da dette har betydning for både trivsel, lyst og konsentrasjon (Fønnebø & Jernberg, 2008, s.84). Rommet må også gi lyst til å eksperimentere, undersøke og holde på med dramatisk og musisk aktivitet, og tilrettelegges med utstyr på en slik måte at det inspirerer til barns egen lyst og fantasi (Fønnebø & Jernberg, 2008, s.33).

Også med et matematisk fokus er det helt nødvendig at man tenker gjennom hva miljøet tilbyr barna. Palmer (2012, s.57) viser til Hultman, som skriver at vår organisering av miljøene har betydning for hvordan barn og voksne skaper relasjoner til matematikkfaget og hvordan vi blir matematiske. Både hva vi velger av materiell og hvordan vi plasserer det i rommet er viktig. Vi må tenke enkelt ... Hultman påpeker at både "penner, knapper, barnevognhjul, plastflasker, perler, eggkartonger, plastbånd, spader og bandykøller kan ses som aktive samarbeidspartnere i matematisk læring" (Palmer, 2012, s.57). Selv om barn ut fra egne erfaringer skaper sin egen orden bør vi som førskolelærere hjelpe barna til å se strukturer, og skape en gitt orden som kan hjelpe dem til å utvikle forståelse for matematikk. Det man her må spørre seg om er "hvordan barnets fysiske miljø ser ut med hensyn til for eksempel å sortere, kategorisere og ordne etter størrelse" (Doverborg & Samuelsson, 2001, s.46). For å gi de yngste barna mulighet til å sortere er det å ha godt merkede esker og skuffer for forskjellige ting viktig. Ofte gjør dette nemlig at en vilje til å rydde på plass ting oppstår hos dem, og slik begynner de dermed å bli seg bevisst på likheter og forskjeller. Å vite hva som hører sammen og hva som ikke hører sammen kreves nemlig for å sortere. Dette betyr igjen at de begynner å kategorisere, noe som kan skje uten at de nødvendigvis er klare over at de ut i fra ulike ideer kategoriserer (Doverborg & Samuelsson, 2001, s.46). Tingene som kan sorteres og lekes med kan gjerne ha varierende størrelser, former og materialer. Klosser er et godt eksempel, da man har uendelige muligheter til å både telle dem og bygge. Ved å bygge med klosser kan man benevne både høyde, lengde, bredde og tykkelse, noe som er en god start for å få barn interessert i matematiske begreper og ideer (Doverborg & Samuelsson, 2001, s.50).

3.6 Voksenrollen

Som nevnt tidligere er ansvaret førskolelærerne har i barnehagen stort. Det er vår definisjonsmakt både rommets utseende og innretning ofte blir basert på. Björklund skriver at "Forutsetninger for læring handler om hvilke forutsetninger som finnes for de små barnas læring i barnehagens hverdag". Hun understreker at førskolelærere spiller en nøkkelrolle, da det er de som både planlegger og gjennomfører aktiviteter og setter sammen miljøet i barnehagen. Det synet førskolelærerne har på barnet og på kunnskap bør både fremheves og problematiseres, da det er dette som styrer både handlinger og mål i den pedagogiske virksomheten. Dette bør gjøres for å bevisstgjøre det ansvaret de har for barnas læringsprosesser. Hvordan man ser på kunnskap har stor betydning både for hvordan man forholder seg til barns læring, hvilke forventninger man har til barn og for hvilken betydning man anser at erfaringer og miljø har for at læring skal skje (Björklund, 2012, s.32-33). Om man har et sosiokulturelt læringssyn som Vygotskij tenker man at barn fødes inn i en verden der gjenstander og handlinger allerede har en kulturelt definert betydning, og at hva barnet retter interessen sin mot først og fremst avhenger av hvilke behov barnet har, men også om gjenstandene stimulerer til handling. Mennesker oppdager betydningen tingene har før det oppdager egenskaper som form eller farge. Piagets poengterer at både det fysiske og det sosiale miljøet er avgjørende for barns utvikling (Björklund, 2012, s.83-85). Nordin-Hultman (2004) hevder at pedagogiske rom, som defineres som "de nære omgivelsene og det utstyr, leker og materialer til lek som finnes" og "handlingene og møtestedene, kulturelt og mentalt, som oppstår i relasjonene mellom aktørene ute og inne", sier noe om de forestillingene vi har om barns læring. Hun spør: "Hvilke vilkår tilbyr de pedagogiske miljøene barna for at de skal kunne skape interessante sammenhenger og finne fram til meningsfulle aktiviteter?" (Nordin-Hultman sitert i Fønnebo & Jernberg, 2008, s.176/177).

I prosjektbeskrivelsen til Prosjekt barn og rom står det at rommet "tilskrives relativ ureflektert bestemte og ofte tradisjonelle funksjoner, samtidig som andre muligheter for å forstå og bruke rommet velges bort". Det står også at førskolelærere, jamfør Moser m.fl (2008) og Nordin-Hultman (2004), tilsynelatende er usikre på hvordan rom og romlige virkemidler skal brukes i det pedagogiske arbeidet. Prosjektbeskrivelsen viser også til Hansson m.fl. (2005), som hevder at "rommet som fysisk miljø oppfattes statisk og uforanderlig, og at en slik tenkning setter begrensede rammer for barns deltakelse". (Forskningsnettverk barn og rom, 2010, s.2). Fønnebo's og Jernberg's erfaring er at

barnehager som arbeider med pedagogiske rom og faktisk lykkes i å skape gode leke- og læringsmiljøer, har et frodig diskusjonsmiljø der de stiller spørsmål ved egen praksis og valg (Fønnebø & Jernberg, 2008, s. 176). Prosjekt barn og rom skriver at også undersøkelser gjort av Hansson m.fl. (2005 og Moser m.fl (2008) har vist dette. De fant nemlig ut at dialog og refleksjon rettet mot rommets sterke og svake sider i forhold til de pedagogiske målsettingene kan bidra til grunnleggende ny forståelse, da dette åpner for nye forståelser av rommet og dets anvendelsesmuligheter. Når barna ble tatt med inn i dette viste det seg å være ekstra givende, da barn i barnehagen har høy kompetanse i å vurdere og utvikle rom (Forskningsnettverk barn og rom, 2010, s.2).

Når man skal jobbe med rommene i barnehagen kan det også være lurt å velge bort noe for at noe annet skal komme frem å få fokus (Fønnebø og Jernberg, 2008, s. 176). Man kan også åpne opp for at barnehagen ikke trenger å være en kopi av hjemmet, og heller organisere rommet med utgangspunkt i faglige hensikter slik det ble gjort i Mosers utviklingsprosjekt om barnehagens innerom (Moser, 2012, s.141). I foredraget "Tomme rom, tømme rom, skape rom" hevder Hege Hansson ved Høgskolen i Vestfold at rom, materiell og romlig iscenesettelse kan være barnehagelærerens aller viktigste redskap i pedagogiske prosjekter. Hun mener at vi i barnehagen kan vitalisere og fornye pedagogikken ved å bruke de mange virkemidlene man har til rådighet når man skaper rom (Hansson, 2013).

Et spørsmål man ofte må ta stilling til i barnehagen, er om barna skal få være alene på rommene bak lukkede dører, eller om det må være en voksen tilstede eller iverfall ha innsikt til barna. Wagner diskuterer i denne sammenhengen puterom, som i danske barnehager brukes som rom der barna kan være alene: "My Nordic colleagues explain that children create rich and expressive cultures of their own when they have space and time without stifling adult intervention" (Wagner 2004, sitert i Clark, 2010, s.72). Med dette forstår jeg at barna lager seg meningsfulle kulturer som de opplever som rike og uttrykksfulle når de slipper å alltid bli iaktatt av voksne, noe som mest sannsynlig påvirker trivselen deres positivt. Selv om det derfor er viktig å la barna være alene når de har behov for det, er det som voksen også viktig å være tilstede og delta når barn trenger det. Som voksen må man kunne stille opp som medskaper og ha noe i bakhånd. Det handler om å være forberedt på at temaet eller leken barna holder på med kan bevege seg i en retning som trenger utstyr som tau, instrumenter, digitalt kamera, overhead, kostymer eller en

skyggeskjerm (Fønnebø & Jernberg, 2008, 179).

Doverborg og Samuelsson refererer til en gammel intervju- og enkeltstudie Doverborg (1987) gjorde av barnehagepersonalets måte å tenke matematikk i barnehagen på. I studien kom det frem at førskolelærerne hadde vansker med å uttrykke hva mateamtikk innebærer for barn. Å ramsetelle, skrive tall, tenke logisk og kjenne igjen geometriske former var tingene førskolelærerne kategoriserte som matematiske. Førskolelærern syn på matematikk kunne beskrives i tre punkter, der det ene var det de så på matematikk som en avgrenset, skoleforberedene aktivitet som gikk ut på å lære geometriske grunnformer, klokka, kalenderen etc. og trene på tall og telling. Det andre var at de ikke trengte å gjøre noe spesielt for å undervise barna i matematikk, siden hverdagen var full av situasjoner der matematikk utgjorde en naturlig del. Å spille spill og dekke bordet var eksempler her. Det tredje punktet var at matematikk var et skolefag som barna tidsnok kom til å komme borti. (Doverborg & Samuelsson, 2001, s.35-36). Denne studien er et eksempel på at matematikk assosieres med tenkning. Matematikk læres jo med hodet, men det betyr likevel ikke at vi kan glemme kroppen i denne sammenhengen. Vi trenger ikke tenke slik Platon tenkte, altså at vi lærer *enten* med hodet *eller* med kroppen. For kan det være slik Spinoza tenkte, at vi lærer matematikk med alle kroppens sanser og organer? Spinoza tenkte at barn oppfatter, registerer og husker lys, lyd, farger og matematiske begreper som hastighet, lengde, avstand, tid, størrelser og romoppfatning med kroppen, uten at de nødvendigvis "forstår" begrepene og kan beskrive dem språklig (Palmer, 2012, s.58-59). Teoretisk fysiker og matematiker Helena Granstrøm blir sitert av Palmer: "Matematisk innsikt vokser frem i kroppen og trenger seg frem gjennom muskler og hud til de finner veien til munnen: Den matematiske forståelsen danser frem" (Granstrøm sitert i Palmer, 2012, s.59). Palmer trekker også inn språkforskeren Floyd Merrel inn i denne sammenhengen. Merrel (2003) bruker begrepet *bodymind*, og forklarer dette med at at det ikke er mulig å dele opp hva man lærer med kroppen og hva man lærer med tanken, men at det hele skjer i en gjensidig strøm. Vi kan bruke ideen om *bodymind* når vi innreder barnehagen ved å tenke over om vi gir barna mulighet til å utforske med både kropp og sinn, tenke over på hvilken måte vi aktiviserer barna på og bestemme hvilket matriell vi vil tilby og hvordan vi kan kople kroppen og miljøet sammen (Palmer, 2012, s.60).

Små barn kan være utrolig konsentrerte når de undersøker ting i omgivelsene sine og forsøker å håndtere dem for å forstå hvilken funksjon tingene har. Voksne har stor

betydning i barns første møter med fenomener og hendelser som kan sees på som grunnleggende matematikk, da det er vi som kan bevisstgjøre barnet på at det kan beskrive omgivelsene sine med forskjellige matematiske begreper og ideer. "Ut i fra de siste tiårs økende interesse for forskning på småbarns erfaringer og læring, kan vi konstatere at barn i de minste aldersgruppene i høy grad er kompetente og meningsskapende individer som streber etter å forstå og mestre sine omgivelser (Björklund, 2012, s.80). Barn peker ofte på ting - de viser at de vil vite, og det er da vårt ansvar å benevne og forklare (Doverborg & Samuelsson, 2011, s.45).

4. Metode

Høgskolelektor Ann Kristin Larsen (2007, s.17) tenker på metode som et verktøy eller et redskap som brukes for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt. Dalland viser til den norske sosiologen Vilhelm Aubert, som definerer metode som "en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med arsenalet av metoder" (Dalland, 2012, s.111).

Vi kan altså se på metode som et redskap vi bruker for å finne informasjon om noe vi ønsker å undersøke. Metoden forteller oss rett og slett om hvordan vi bør gå frem for å tilegne oss eller etterprøve kunnskap. Hvilken metode vi ønsker å benytte oss av avhenger av hva vi ønsker å finne ut av. Vi skiller blant annet mellom kvantitative og kvalitative metoder. Ved å bruke kvantitative metoder får vi data i form av målbare enheter som er fremstilt i tall. De kvalitative metodene fanger på sin side opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste. Før vi setter i gang med å undersøke det vi skal, er det derfor viktig å forstå sammenhengen mellom det som skal undersøkes og valget av metode (Dalland, 2012, s.111-112). Siden jeg gjennom problemstillingen min ønsket å få et innblikk i pedagogers tanker om og bevissthet rundt rommet og innredningens viktighet i barnehagen, valgte jeg å bruke den kvalitative metoden intervju som redskap. I tillegg skulle jeg finne ut om tankene pedagogene uttrykte kunne kjennes igjen i måten avdelingene de var ledere for var møblert og innredet på. Jeg måtte derfor også benytte meg av observasjon, der jeg noterte hvordan og med hvilke møbler avdelingene var møblert, og hvilke leker og materialer som var tilgjengelige for barna. At jeg både har intervjuet og observert betyr at jeg har metodetriangulert, altså brukt mer enn én metode (Dalland, 2012, s.185).

4.1 Førforståelse

”Personlige forhold vil alltid virke inn når vi observerer. Vår oppvekst, utdanning og erfaring, fordommer, behov, motiver og førsforståelse vil påvirke det vi ser etter, og hvordan vi tolker det observerte. Vi kan ikke hindre at faglig bakgrunn og faglig posisjon påvirker oss, men vi kan synliggjøre det” (Dalland, 2012, s.205). Jeg skal være ærlig å si at jeg gikk inn i arbeidet med denne oppgaven med ganske negative fordommer mot hvordan det arbeides med barn og rom i mange barnehager. Samtidig var jeg også klar over at det gjøres mye bra, og jeg var nysgjerrig på å finne ut hva som gjør at en barnehage, eller to avdelinger i mitt tilfelle, velger å innrede som de gjør. Gjennom å undersøke mer om dette ville jeg gjerne bli inspirert av de som jobber bra med temaet. Samtidig ville jeg også bruke oppgaven min til å rette lyset mot temaet, og forhåpentligvis sette i gang noen tankeprosesser hos de som kanskje ikke har jobbet så mye med rommet som pedagogisk arena. I tillegg til dette hadde jeg ønsker om å få se saken fra flere sider. Av erfaring kan løsninger jeg personlig først oppfatter som håpløse, virke svært logiske når jeg får begrunnet *hvorfor* man har valgt slik. Jeg er dermed ikke ute etter å finne alt mulig negativt med en viss innredning – jeg vil ha bevissthet og argumenter for de valgene man tar.

4.2 Litteratursøk og kildekritikk

Før jeg begynte å skrive intervjuguide satte jeg meg inn i en del teori, både fra pensumlitteratur, annen litteratur og forskningsnettverk på internett. I søket etter relevant litteratur har biblioteket vært en svært god ressurs. Ved å utføre et bredt søk i biblioteksbasen Bibsys fikk jeg orientert meg innen temaet mitt, barn og rom, noe som igjen gjorde det lettere å avgrense oppgaven min. Når jeg først fikk peilet meg inn i en retning klarte jeg å bruke mer konkrete søkeord, noe som igjen førte til mer konkrete resultater. Jeg fant raskt ut at det er nokså mange som har skrevet om temaet. Samtidig er det få som har skrevet mye, og jeg endte derfor opp med et par bøker og forskningsnettverk på internett med temaet som hovedtema, og en haug med bøker som skriver *litt* om temaet. Mye av det samme gikk igjen i disse bøkene, og det tok derfor nokså lang tid å velge ut hvilken teori jeg ville ta i bruk i oppgaven min. Det jeg fant mest krevende ved dette var å kvalitetssikre det jeg fant. ”Kildekritikk er de metodene som brukes for å fastslå om en metode er sann. Det betyr å vurdere og karakterisere de kildene som benyttes” (Dalland & Tygstad, 2012, s.67). En del av det som var skrevet i bøkene og internettartiklene jeg fant var sekundærlitteratur, noe som betyr at teksten er ”bearbeidet og presentert av en annen enn den opprinnelige forfatteren” (Dalland & Tygstad, 2012, s.73).

Noe var også skrevet av forfattere jeg aldri hadde hørt om, og jeg brukte derfor mye tid på å google forfatterne og finne ut hvem de er før jeg eventuelt kunne bruke det de hadde skrevet. Noe av forskningen jeg fant var også ganske gammel, og jeg måtte spørre meg selv om den fortsatt var relevant med tanke på hvordan ting er i dag. Dette gjorde jeg ved å sammenligne denne med det jeg fant av nyere litteratur. I tillegg var en del av litteraturen utenlandsk. Jeg brukte både dansk-, svensk- og engelskspråklig litteratur i tillegg til den norske, noe som gjør at det jeg presenterer er preget av min forståelse og oversettelse. Den utenlandske teorien måtte også være overførbar til norske forhold.

4.3 Forberedelse

I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen er et kjennetegn på kvalitativ metode at vi forsøker å få mest mulig informasjon om et begrenset antall personer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.104). Dalland påpeker at den kvalitative metoden sikter mot å gå i dybden (Dalland, 2012, s.165). I tillegg til å gå i dybden i intervjuene skulle jeg også foreta observasjoner. På bakgrunn av tiden jeg hadde til rådighet og oppgavens omfang valgte jeg dermed å bruke kun to informanter til denne oppgaven. Arbeidet med å finne disse pågikk samtidig som arbeidet med intervjuguiden. Jeg hadde flere interessante alternativer, men valget falt til slutt på to pedagogiske ledere jeg hadde inntrykk av at jobbet på veldig forskjellige måter med barn og rom. En av informantene mine kjente jeg godt til fra før, mens den andre hadde jeg hørt om gjennom bekjente. Jeg tok først kontakt via e-post, der jeg forfattet en tekst som gjorde det helt klart hva det innebar å stille som informant. Jeg skrev kort om meg selv, oppgaven min og det jeg ville finne ut av, og opplyste om ting som taushetsplikten min og praktiske forhold som tidsbruk ved et eventuelt intervju og ønske om observasjon på avdelingen. Begge informantene mine svarte nokså raskt, og begge var utelukkende positive til å stille opp.

4.4 Intervjuguide

Siden jeg skulle få innsikt i pedagogers tanker og meninger rundt temaet ble det naturlig og mest hensiktsmessig å bruke den kvalitative metoden intervju som redskap. Jeg har funnet ut at det er en klar fordel å sette seg inn i teori før man utarbeider intervjuguiden. Dette gjelder ikke kun teori om temaet, som jeg hadde lest en god del om, men også om metoden jeg hadde valgt å bruke. Underveis i arbeidet med intervjuguiden fant jeg nemlig ut at jeg rett og slett kunne for lite om metoden jeg hadde valgt, og måtte sette meg grundigere inn i hva som faktisk var lurt å tenke på når man skulle lage intervjuguide og intervjuer

informantene mine. Etter å ha lest mer om dette og satt meg mye bedre inn i metoden jeg hadde valgt ble det enklere å lage spørsmål om det jeg *egentlig* ville finne ut mer om. Å arbeide godt med intervjuguiden gjorde meg også både faglig og mentalt forberedt til å møte informantene mine. Dette, i tillegg til at den fungerer som ei huskeliste over temaene jeg vil snakke om under intervjusituasjonen, trekker Dalland frem som viktige aspekter ved en intervjuguide (Dalland, 2012, s.167).

Jeg valgte å ha relativt få spørsmål i intervjuguiden min. I stedet for å ha mange små spørsmål lagde jeg fem hovedspørsmål. Jeg valgte å gjøre det slik på grunn av at jeg ville at intervjuet skulle fungere som en samtale der informantene mine fikk snakke fritt rundt spørsmålene jeg stilte, uten at jeg skulle komme med avbrytelser hele tiden. Jeg skrev likevel opp en del underpunkter under hvert spørsmål som kunne hjelpe meg videre om informantene ikke kom inn på ting jeg ønsket å vite noe om.

4.5 Observasjon

Larsen viser til Løkken og Søbstad, som skriver at observasjon handler om systematiske iakttagelser, hovedsakelig ved hjelp av synssansen (Larsen, 2007, s.88). Jeg skulle observere avdelingene for å se om jeg fant et mønster mellom det de pedagogiske lederne fortalte om tankene sine rundt møblering og innredning av barnehagens innerom og slik det faktisk så ut. For å gjøre dette noterte jeg hvordan og med hvilke møbler avdelingene var møblert, og hvilke leker og materialer som var tilgjengelige for barna. Observasjonene ble gjort uten barn til stede, og foregikk ved at jeg fikk tid og rom til å utforske avdelingen. Ingen av informantene ble med meg da jeg gikk rundt på avdeling og gjorde notater, men befant seg i nærheten og var tilgjengelige for spørsmål jeg hadde. Begge informantene var innforstått med at jeg skulle se på hvordan avdelingen var møblert og innredet, men ingen av dem fikk vite detaljert hva jeg skulle se på. For å selv huske detaljene jeg skulle se etter, hadde jeg på forhånd laget meg en liste for å holde oversikten. Mellom hvert punkt på listen hadde jeg satt av plass til notater, noe som gjorde at observasjonsprosessen gikk smidig. En slik observasjonsguide gjør at man gjennom å konkretisere blir bevisst hva undersøkelsen egentlig handler om, i tillegg til at det blir lettere å observere når man vet hva man skal se etter (Larsen, 2007, s.92).

4.6 Gjennomføringen

Da intervjuguiden min ble godkjent av veilederne mine tok jeg igjen kontakt med informantene mine for å avtale tidspunkt for intervjuene. Begge intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplasser. Det ene ble holdt på avdelingen etter barnehagens stengtids, mens det andre ble holdt på et lukket kontor midt på dagen når barna var ute. Begge intervjuene ble dermed avholdt på et rolig sted uten avbrytelser fra andre, noe som er viktig for kvaliteten på samtalen (Dalland, 2012, s.171).

Johannessen, Tufte og Christoffersen omtaler den første fasen av intervjuet som viktig for å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informantene, da dette kan være avgjørende for hvordan de føler seg og hvilken informasjon de vil dele (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.141). For å skape en god atmosfære og opparbeide meg tillitt hos informantene brukte jeg derfor litt tid før hvert intervju der vi snakket om løst og fast. Vi brukte også litt tid på å signere samtykkeerklæring og finne oss godt til rette i rommet. Jeg var klar på hvordan jeg ville at vi skulle sitte i rommet, da jeg ville ha mulighet til å ha både øyekontakt og mulighet til å tolke kroppsspråket til informantene mine. I samtalen med den første informanten fortalte jeg også at dette var helt nytt for meg, og at jeg derfor var en smule nervøs. Jeg tror nok at akkurat det var ganske lett å tyde på kroppsspråket mitt også, men som Dalland påpeker; ”Dersom du er nervøs, kan det være like greit å innrømme det” (Dalland, 2012, s.172). Informanten var i alle fall beroligende, og påpekte at ”det helt sikkert går bra”. Og det gjorde det jo. Intervjuet med informant 1 tok 1 time og 20 minutter, mens intervjuet med informant 2 tok litt i overkant av 50 minutter.

I tillegg til at jeg skrev om det på samtykkeerklæringen, informerte jeg også muntlig om at jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene. Dette var heldigvis helt greit for begge informantene mine, for lydopptak er virkelig ”et uvurderlig hjelpemiddel” som ”tar vare på alt som er sagt, og fanger opp nyanser i språk og stemmeleie” (Dalland, 2012, s.17). I tillegg til lydopptaker hadde jeg med meg en notatbok, der jeg noterte ned stikkord og ting jeg kom på underveis. I tillegg skrev jeg ulike observasjoner jeg gjorde av informantenes kroppsspråk. Da intervjuene var unnagjort transkriberte jeg lydopptakene før jeg slettet lydfilene. Å transkribere er en måte å bearbeide intervjuet på, og handler om å skrive ned det som blir sagt (Dalland, 2012, s.179). Jeg valgte først å skrive ned ordrett hva som ble sagt, såkalt ”ord for ord-transkribering (Dalland, 2012, s.179). Det skriftlige materialet jeg satt igjen med etterpå bar dermed preg av et muntlig språk. En del av det som ble sagt fant

jeg raskt ut at ikke var så relevant for problemstillingen min, så jeg brukte ikke tid på å bearbeide de delene av teksten jeg ikke anså som spesielt viktige. Jeg brukte derimot god tid på de delene av intervjuet jeg så på som viktige. Jeg gav de en mer skriftlig form, slik at de ble lettere å forholde seg til. Spesielt den første informant min kom inn på noen av spørsmålene flere ganger, så i det videre arbeidet valgte jeg å sortere svarene jeg hadde fått under hovedspørsmålene fra intervjuguiden. Å først transkribere intervjuene ordrett, for så å plukke ut det mest relevante og gi dette en mer skriftlig form, for så til slutt å sorterte dette materialet, var en svært tidskrevende prosess. Samtidig ble jeg veldig godt kjent med dataene mine, og ved å sortere begge informantenes svar under hovedspørsmålene fra intervjuguiden kom likhetene og ulikhetene ved svarene til de to veldig tydelig frem. Ved å sette opp svarene på denne måten fikk jeg også en brukbar oversikt over hvilken teori jeg kunne koble til empirien og hva jeg også kunne ta med meg videre inn i drøftningdelen av oppgaven. Det å i første fase bli kjent med datamaterialet og få et helhetsinntrykk av det, for så å deretter finne ut hva som er relevant for problemstillingen min, inngår i det Johannessen, Tufte og Christoffersen omtaler som innholdsanalyse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.173-177).

4.7 Metodekritikk

Siden jeg brukte den kvalitative metoden intervju må jeg være bevisst på at jeg ikke kan tolke svarene jeg fikk under intervjuet slik at de gjelder for *alle* pedagogiske ledere. Selv om jeg skulle ønske at svarene gav meg innsikt i alle pedagogiske lederes tankemåte, er realiteten det at de svarene jeg fikk gjelder akkurat de personene jeg snakket med. Dette kan nok føre til drøfting av undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Jeg vil derfor påpeke at jeg gjennom problemstillingen min ønsker å finne ut av hvilke tanker *to* pedagogisk ledere har, og ikke framstille disse tankene som om de er allmenngyldige.

Ved å lytte, vise interesse og være med i samtalen tror jeg muligheten for å få mer informasjon ut av intervjuet er større enn om jeg kun skulle ha stilt nye spørsmål og ellers forholdt meg taus. I en slik samtale kan nok informanten og jeg som intervjuer påvirke hverandre gjennom spørsmålene og svarene. Jeg ser likevel på denne måten å gjøre det på som den beste, da kontakten mellom meg og informanten er grunnleggende for å drive intervjuet fremover. Dalland påpeker et viktig poeng ved å fremheve at det er jeg som er instrumentet i intervjuet og at det er på grunnlag av spørsmålene mine jeg får svar. "Din evne til å oppfatte svarene, ta vare på dem, forstå dem og tolke dem, er avgjørende for om

det du får ut av intervjuet er til å stole på” (Dalland, 2012, s.151). Man må også være klar over at de svarene man får kanskje ikke stemmer overens med praksisen. Det kan hende at informantene svarer det de tror er ”riktig etter boka”. Her kommer observasjonsdelen min inn. Jeg ville gjerne se avdelingene med egne øyne for å se om det var sammenheng med de informantene fortalte og slik det faktisk så ut. Ved at jeg observerte avdelingene uten barn og voksne til stede gjør likevel at jeg ikke kan se på de holdningene og uskrevne reglene voksne har for bruken av rommene, og noe av undersøkelsens poeng faller dermed bort. Samtidig hadde dette krevd en oppgave med mye større omfang enn det bacheloroppgaven har, og å gjøre det slik jeg gjorde opplevdes derfor som meningsfullt.

4.8 Etiske retningslinjer

Etikk handler om normene for riktig og god livsførsel, og en bør være klar over at etiske utfordringer kan forekomme i alle ledd av en undersøkelse (Dalland, 2012, s.96). I denne oppgaven ble det verken tatt bilder eller film, og lydopptakene som ble gjort ble slettet umiddelbart etter at lydfilen var transkribert. Alle navn er erstattet med alias, og med unntak av hvor lenge informantene har jobbet i barnehage og beskrivelser av materiellet man kan finne på avdelingene de jobber, finnes det ingen bakgrunnsinformasjon i oppgaven. På bakgrunn av dette så jeg det ikke nødvendig å melde det inn til Personvernombudet (Dalland, 2012, s.100-103).

For å ivareta de etiske retningslinjene lagde jeg en samtykkeerklæring som informantene mine fikk før vi gjennomførte intervjuene. ”Informert, frivillig samtykke betyr at dem som involveres i forskning, gjør dette vitende og vilje på et fritt og selvstendig grunnlag” (Dalland, 2012, s.105). Dette krever informasjon som gjør det mulig for dem å avgjøre om de vil delta i undersøkelsen eller ikke, og i samtykkeerklæringen skrev jeg derfor om mitt ønske om å få vite mer om pedagogers forhold til rommet som læringsarena og deres tanker om barn og rom, og understreket at de stilte opp til intervju på frivillig basis. Det vil si at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen eller ta tilbake ting som ble sagt under intervjuene. Jeg lovet dem også full anonymitet og la vekt på at jeg har taushetsplikt. Taushetsplikten gjør ikke bare at jeg ivaretar de enkelte deltakerne, men også den institusjonen jeg observerer (Dalland, 2012, s.208). Med full anonymitet menes det at opplysningene informantene mine kommer med på ingen måte kan knyttes til dem (Dalland, 2012, s. 203). Informantene mine signerte samtykkeerklæringen før vi gjennomførte intervjuene og observasjonene, noe som kan være en beskyttelse for meg

som gjennomførte undersøkelsen. En skriftlig underskrift gjør nemlig at en ”gå tilbake til det inngåtte samtykke dersom det skulle oppstå tvil eller uenighet” (Dalland, 2012, s.106).

5. Resultat og drøftning

I denne delen av oppgaven vil jeg se på og drøfte svarene jeg fikk av intervjuene og observasjonene. Svarene vil jeg se opp mot det jeg skrev under teoridelen, og i tillegg vil også noen av de tankene jeg har gjort meg opp komme frem. Av de funnene jeg fikk var ikke alt like relevant for problemstillingen min. Jeg har valgt å utelate de funnene som ikke gikk direkte på den, og heller fokusere på de funnene som faktisk gjør det.

Begge informantene mine har jobbet over ti år i barnehage. Informant 1 jobber en stor barnehage, mens Informant 2 jobber i en liten barnehage. Begge arbeider med barn i alderen 3 til 6 år. Videre i oppgaven velger jeg å kalle informant 1 for ”Siri” og informant 2 for ”Anne”. Jeg velger å ha fiktive navn for å få flyt i oppgaven og dermed gjøre den enklere å lese. Ingen av barnehagene jobber etter en spesiell form for pedagogikk, som for eksempel Reggio Emilia eller Montessorri, men Siri understreker at ”hun selv personlig er svært inspirert av Reggio Emilia og at dette derfor påvirker hvordan det jobbes på avdelingen hun leder”.

5.1 Det fysiske rommet som læringsarena – et tema?

På spørsmål om det fysiske rommet som læringsarena er noe personalet på avdelingen snakker om, svarer både Siri og Anne raskt ja. Siri er ivrig, og forteller at siden hun selv er svært opptatt av rommets rolle i barnehagen og derfor har lest mye litteratur om temaet, har det vært nokså enkelt å også få resten av personalet engasjert.

“Du vet... Vi kan jo ikke ikke snakke om det. Det er jo så viktig! Rommet må jo gjenspeile den pedagogikken vi har! Det krever jo kunnskap om både barns måte å lære og utvikle seg på, og rom i seg selv. Man må også kunne sette ord på holdningene sine om barn og barndom. Også tror jeg at man må ha interesse for det også. Også må man være villig til å lete litt, ta seg tid til å finne inspirasjon om man vil ha det slik man ønsker...”

I likhet med blant annet Björklund (2012), Lundahl (1995) og Forskningsnettverk barn og rom (2010) påpeker Siri med dette viktigheten av å faktisk kunne ha kunnskap om rommet

og forutsetningene for læring som ligger i det. Denne viktigheten er også Anne klar over, og forklarer ærlig at rommet som læringsarena “mest sannsynlig snakkes for lite om” på avdelingen hun leder. Hun sukker, og erkjenner at det ikke har vært en prioritet hos henne. Hun forklarer med at hun selv ikke kjenner seg kompetent nok på temaet, og at hun heller ikke har oppfattet en særlig interesse for det blant de andre voksne på avdelingen. Hun forteller at bruken av rommene som regel kommer opp når noe ikke fungerer eller de ser behov hos barna, slik som når det i høst kom en “besett livete gjeng med tre-åringer” som trengte å bevege seg. Personalet bestemte seg for å gjøre et rom det tidligere var klosser og andre konstruksjonsleker på til et bevegelsesrom, noe som ikke gikk slik de hadde håpet. Dette tar jeg for meg lenger ut i oppgaven. Hun forteller videre at avdelingen sjelden pleier å ommøbleres eller forandres, og at personalet kanskje ikke helt fikk given over seg nå heller.

“Vi er vant med å ha det slik, vet du. Også fungerer det jo rimelig bra. Barna er fornøyde, og vi er fornøyde” Sitat Anne.

Det Anne forteller tyder på at hun er en av disse førskolelærerne som teorien viser er usikre på hvordan rom og romlige virkemidler kan brukes i det pedagogiske arbeidet. Dette kan medføre at man velger bort en del muligheter for å forstå og bruke rommet, og at man dermed ureflektert tilskriver rommene bestemte og tradisjonelle funksjoner. Slik tenkning kan gjøre at rommet oppfattes som statisk og uforanderlig, og at slike tanker begrenser rammene for barns deltakelse (Prosjekt barn og rom, 2010, s.2).

Både Siri og Anne forteller at samtaler om rommene og deres funksjoner kommer opp både spontant i hverdagen og som saker på avdelingsmøtene. Begge har også hatt rom som tema på møter med hele barnehagens personale, men at dette var for ei god stund siden og ikke noe som har vært tema de siste par årene. Anne forteller at selv om det skjer, er det dessverre ikke spesielt ofte at problemstillinger rundt rommets rolle blir tatt med til avdelingsmøter og brukt tid på der.

“Avdelingsmøtene er så etterlengtet når vi har dem at vi har mer enn nok å snakke om. Vi skal jo gjøre så mye, det er rett og slett ikke tid...” (Sitat Anne).

Siri poengterer at de jobber målbevisst med rommet, og at personalet bruker god tid til å

prate om miljøet og de muligheten man har. Hun forteller også at personalet heller ikke er redde for å prøve ut nye ting, diskutere underveis og heller skifte tilbake. Teorien sier at et slikt diskusjonsmiljø som Siri beskriver kan være grunnen til at barnehager lykkes i å skape gode leke- og læringsmiljøer (Fønnebo & Jernberg, 2008, s.176). At Anne og avdelingspersonalet hennes ikke bruker så mye tid på temaet, og dermed sjelden reflekterer over miljøet, kan derfor være grunnen til at det sjelden skjer endringer hos dem. Diskusjon og refleksjon må nemlig til for at man skal få nye forståelser av rommet og dets anvendelsesmuligheter (Prosjekt barn og rom, 2010, s.2).

Når det kommer til barna legger Siri vekt på at de er godt vant med de små endringene, og at det gjerne er de som etterspør dem. Når det skjer store endringer er det som regel de voksne, på bakgrunn av observasjoner de har gjort eller ideer de har fått, som står bak disse. Når det skjer endringer legger som regel barna merke til det med en gang, og er ivrige etter å fortelle at de ser det. Om det er lekeområder som har byttet plass, leker som er satt frem på en annen måte eller det er fått i litt nye leker ser dette ut til å inspirere leken deres. Siri viser til en hendelse for et års tid siden, da de byttet ut bilbane-teppet med et selvlanget podium som de selv malte veier på. De fikk også i store rør som de kappet på langs slik at det ble tunneller. Bilene, som ikke hadde blitt rørt på lenge ble plutselig kjempepopulære. Anne forteller også at endringer på avdelingen legges godt merke til av barna, og henviser også her til endringen av bevegelsesrommet som jeg går nærmere innpå lenger ut i oppgaven. At barna faktisk etterspør endringer i miljøet viser dette hvor mye de faktisk kan bidra med. Teorien viser også dette, og fastslår at arbeidet med rommene kan være ekstra givende når barna får delta. Det slås fast at barn har høy kompetanse i å vurdere og utvikle rom (Prosjekt barn og rom, 2010, s.2).

5.2 Å finne løsninger som passer for alle

Hos avdelinga til Siri opplever Siri at dagens innredning fungerer veldig godt. Hun forteller at det ikke skjer så store endringer så særlig ofte, men at det stadig vekk skjer små endringer. Siri legger vekt på at de fleste møblene på avdelingen er lette, noe som gjør det enkelt å flytte på ting. Hun forteller at barna er ivrige brukere av både en flyttbar skillevegg og en meterhøy reol på hjul, og tar i bruk disse for å skjerme seg bort fra de andre og lage egne hjørner å leke for seg selv i. Denne reolen blir for øvrig brukt som mye mer enn bare reol. Siri forteller at den for tiden fungerer som dyrebutikk, og at barna kryper sammen og plasserer seg i hvert sitt rom i reolen.

På spørsmål om opplever det som vanskelig å finne løsninger som fungerer godt for både barn og voksne uttrykker både Anne og Siri at de synes det. De to har likevel litt forskjellig syn på det, og forteller om helt forskjellige ting når de får utdype. Anne fokuserer på et mislykket forsøk på å lage et bevegelsesrom, og sier at:

“Bevegelsesrommet funket ikke i det hele tatt... Ungene likte det, men det ble jo bare leven!” Sitat Anne.

Anne forklarer at rommet skal forandres ved neste månedsskifte, siden barna “tar helt av” når de kommer inn på rommet og at de aldri har klart å bruke rommet slik som tenkt. Tanken var at barna skulle få høre på musikk, danse og bevege seg på rommet, men at det i stedet ofte ender med høylydt lekeslossing, løping og dunking i veggene. Hun understreker at det egentlig ikke er så mange konflikter mellom barna, men at det blir så høy lyd at det forstyrrer både barna og de voksne som oppholder seg inne på hovedrommet på avdelingen. Hun forklarer at det kanskje hadde blitt enklere om døra kunne vært lukket. Det er ikke alltid tid til at en voksen kan bruke tida inne på rommet, og døra må derfor være åpen slik at de kan følge med fra hovedrommet. Det Anne forteller kan man finne igjen i teorien, der det står at det det kan oppstå interessekonflikt mellom barnas behov for attraktive lekemiljøer og de voksnes behov for oversiktighet og kontroll (Mosser, 2012, s.145).

I min observasjon av rommet fikk jeg også umiddelbare tanker rundt det at rom uttrykker forventninger til barn (Nordtømme, 2013). Observasjonen viste nemlig at rommet er langt og nokså smalt, og med unntak av et par barnetegninger og ei hylle er veggene tomme. Med bakgrunn i observasjonen min stiller jeg dermed spørsmål ved om personalet har tenkt igjennom hva rommet i seg selv sier og inviterer til av aktivitet, før de konkluderte med at det er barna som bruker det “feil”. Siden rommet er såppas nakent og som jeg oppfatter det, kaldt, tror jeg heller ikke at det bidrar til at barna får “sjælslig næring” slik Lundahl skriver (Lundahl, 1995, s.169). Det eneste inventaret som er å finne er en stor og tung cd-spiller og ei mappe med cd-er. Disse er plassert oppå hylla, utenfor barns rekkevidde. Faktisk må også jeg som voksen stå på tå for å se displayet der det vises hvilket nummer som spilles. På spørsmål fra meg bekrefter Anne at cd-spillere står der fast, og at det derfor er de voksne som styrer musikken. Den lave kompleksiteten i rommet (Thorbergesen, 2007, 20) inspirerer nok ikke til kreativ utfoldelse, og det at barna ikke får

styre musikken selv tror jeg heller ikke bidrar til lysten til å danse kommer frem. Slik jeg oppfatter det har verken rommet noe å strekke seg mot for barna, eller er tilrettelagt med utstyr som inspirerer til barns egen lyst og fantasi slik det legges vekt på i teorien (Fønnebø og Jernberg, 2008, s.33).

Siri bruker god tid på å tenke seg om før hun svarer på spørsmålet. Etter en stund svarer hun:

“Det er jo utfordrende å finne løsninger som de fleste blir fornøyde med, men når vi ser positivt på det, tenker litt utenfor boksen og ikke er redd for å prøve nye ting finner vi jo alltid løsninger” Sitat Siri.

Da avdelingen til Siri ble pusset opp og de skulle kjøpe nye bord og stoler falt valget på lave bord med benker. Etter ei stund begynte noen av de ansatte å klage på at de alltid måtte bøye seg, at de slet med å finne behagelige måter å omgås barna på. Løsningen ble krakker med regulerbar høyde og hjul, slik at de voksne kunne bevege seg rundt bordene uten å måtte reise seg opp og bøye seg over barna. Lundahl tar jo opp kampen mellom barn og voksnes proposisjoner og behov, og skriver at voksnes ønsker om å få slippe å bøye seg gjerne fører til høye bord og stoler (Lundahl, 1995, s.117). Siri forteller at det aldri var et alternativ å gå tilbake til å bruke høye bord og stoler.

“Nei, herlighet... Barnehagen er jo for barna, og det er jo så mye enklere for både dem og oss når de fritt kan bevege seg rundt”. Sitat Siri.

Et annen utfordring Siri og personalet har møtt er bruken av store og tunge kasser til å ha leker og materiell i. Disse kassene hadde plass på gulvet for å være lett tilgjengelig for barna, og for personalet på avdelingen hadde ikke dette noe å si. For renholdspersonalet var dette likevel utfordrende, da de brukte mye tid og krefter på å flytte disse eskene rundt hver morgen. Da renholdspersonalet spurte om de heller kunne få tak i en reol eller ei hylle å ha dem i, ville personalet finne på noe lurt i stedet. Siri og personalet gikk sammen med vaktmesteren, som sagde til kvadratiske plater og monterte på hjul som de fikk kjøpt billig. Lekekassene fikk plass oppå disse, og det ble lettere for både barna, barnehagepersonalet og renholderne å flytte rundt på lekene. Siri forteller at lekekassene ble godt merket med bilder av det som skulle oppi, slik at barna kunne være selvstendig også i ryddetida.

Teorien viser at dette også gir barna erfaringer med sortering og klassifisering (Doverborg & Samuelsson, 2001, s.46). At personalet var løsningsorienterte og gikk skikkelig i tenkeboksen for å finne en løsning som ikke innebar “enda et stort og plasskrevende møbel” (sitat Siri), tyder på at de aktivt jobber for et miljø som skal bære preg av tilgjengelighet og oversikt. Dette stimulerer til selvstendighet, noe Fønnebø og Jernberg (2008, s.33) trekker frem som viktig.

5.3 Romløsninger og valg av møbler - fleksibilitet eller fastlåste løsninger?

Da jeg spurte Siri og Anne om de så på avdelingene sine som fleksible med mange muligheter eller fastlåste med få muligheter fikk jeg to veldig forskjellige svar. Siri fortalte at avdelingen hennes uten tvil var veldig fleksibel, da de har jobbet godt for å få den slik ved å konsekvent bruke møbler i barnehøyde og velge lette reoler på hjul som lett kan flyttes på. Dette har de gjort for at barna skal klare mest mulig selv, i tillegg til at det skal være enkelt å frigjøre mer gulvplass om man f.eks trenger det. Anne tenker ei god stund før hun svarer på spørsmålet og forteller at det “egentlig er ganske låst” på hennes avdeling. Hun peker på at romløsningen på avdelingen er litt gammeldags med mange små rom, og at møblene egentlig må stå der de står for å få plass. Hun forklarer at det i tillegg til å være kun der det egentlig er plass, så står bordene der de står, like ved kjøkkenet, på grunn av at det er mest hensiktsmessig med tanke på borddekking. Hun forteller at det også mest hensiktsmessig å ha hylla med bøker ved sofaen/lese-kroken, og at reolen med barnas skuffer står der den står for å lage et avskjermet område i kroken bak den. Anne forteller at de eneste møblene som kan karakteriseres som nokså nye, er tre smale hyller som henger over sofaen og et lite plastikk-bord med fire tilhørende stoler i dukkekroken. Anne forteller at hyllene ble kjøpt inn for å ha bøker på, mens bordet og stolene i dukkekroken erstattet noen gamle tre-møbler som var utslitte. Resten av møblene har visstnok “vært der i lang, lang tid”.

Nar jeg observerer kjenner jeg meg igjen i det Siri og Anne beskriver. På Siris avdeling er det bord med benker og krakker i barnehøyde og nokså få møbler. Det er flere podier rundt om på avdelingen, men det er likevel mye gulvplass. Et av hjørnene har mulighet til å bli avskjermet ved hjelp av en gardin som dras over rommet og festes til en krok på den andre veggen, og jeg finner også to flyttbare skjermvegger som kan brukes til samme formål. Hvis vi ser dette opp mot teorien ser vi klart og tydelig at avdelingen har lagt til rette for at barna skal kunne skape seg avgrensede rom, noe Carlsen, Wathne og Blomgren (2011, s.

204-205) påpeker er viktig for blant annet utvikling av romforståelse. Observasjonen min viser også at avdelingen har to forholdsvis store rom i tillegg til et lite grupperom og garderobe. Langs veggen på grupperommet er det stablet store kvadratiske puteklosser i forskjellige farger, i tillegg til at gymnastikkmatter dekker gulvet. Det er få reoler og hyller, og de som er der er både lave og smale. Det eneste unntaket er et vegghengt skap som henger høyt opp mot taket. Både av observasjonene og intervjuet får jeg et klart inntrykk av at barnas mulighet til å fritt bevege seg rundt og lage seg skjermede rom når de trenger det står sentralt på avdelingen. Lekepodiene gir de minste barna muligheten til å stå å leke, mens de største barna får muligheten til å krabbe rundt. Med både krakker og benker rundt de lave bordene er det heller ingen tvil om at selvstendighet og mulighet for bevegelse er verdsatt høyt også ved bordaktivitet. I lys av Ahlmans (Lundahl, 1995, s.117) og Thorbergens (2007, s.26-28) teori er dette utelukkende positivt for barns motoriske utvikling.

Ahlman (Lundahl, 1995, s.117) og Thorbergens (2007, s.26-28) skriver også at mange barnehager føles overmøblerte, og at tunge langbord og plasskrevende stoler gjør rommet låst og lite fleksibelt for ommøblering. Jeg opplever avdelingen til Siri som langt fra slik. Etter å ha besøkt Annes avdeling kjenner jeg meg likevel igjen i denne beskrivelsen av barnehager. Annes avdeling er nemlig slik hun beskriver den. Det er fire store, tunge langbord med tilhørende tripp-trapp-stoler, to store reoler med skuffer til barna og to store skap der et av dem har låste dører på det som kan anses som hovedrommet. Dette rommet har fire dører, der dørene henholdsvis fører til garderoben, "dukke/butikk-rommet", "bevegelsesrommet" og "lekerommet". Både bevegelses- og lekerommet er lange og smale, mens lekerommet er nokså kvadratisk og stort. Bevegelsesrommet har som nevnt tidligere mye gulvplass og nesten ingen møbler. Dukke/butikk-rommet er utstyrt med ei stor bokhylle med varer i, en lav reol som står ut fra veggen, en stor reol som står ut fra veggen og skiller butikk-delen av rommet fra dukke-delen av rommet, et lite lekekjøkken i barnestørrelse, og bord og stoler tilpasset barna. Selv om hovedrommet har fire dører, er tre av disse dørene festet med krok slik at de står åpne. I teorien trekker Løkken frem hvordan låste dører kan begrense barns mulighet til egne valg, noe som da ikke er saken her. Anne forteller i intervjuet at de har valgt å *alltid* ha dørene åpne, slik at de små rommene oppleves som større, de voksne alltid har innsyn, og at det i tillegg gjør det "enklere for barna å leke der de vil". Å ha krok på dørene hindrer samtidig barn i fra å både gjemme seg bak dører slik Carlsen, Wathne og Blomgren (2011, s.204-205) påpeker at

barn er glade i, og lukke dørene slik at de av og til kan leke på egen hånd uten å bli iaktatt av voksne (Clark, 2010, s.72). Dette er et eksempel på at voksne i barnehagen må vurdere saker ut i fra flere sider og ulike personers behov. For hva skal man egentlig vektlegge mest av det å lette barns tilgang til rom kontra muligheten til å være alene? I slike situasjoner er det nok ingen fasitsvar. Man må rett og slett bruke sin faglighet og profesjonalitet til å ta barnas perspektiv når man skal vurdere og optimalisere barnehagens fysiske miljø (Moser, 2012, s.145).

5.4 Pedagogisk utstyr og materiell

Av pedagogisk materiell og utstyr som er rettet mot fagområdet antall, rom og form nevner både Siri og Anne at de har lego, modelleire, togbane, Brio-byggesystem, forskjellige typer spill, puslespill, klosser, plus-plus, stableformer og geometriske figurer i forskjellige materialer, former og farger. Siri trekker i tillegg fram at de har Triqo-byggesystem, kvadratiske "puteklosser" man kan stable og herje med, en stor terning, mikroskop og forstørrelsesglass. Anne forteller at de har kassaapparat, lekepenger, duplo, perler og forskjellige typer perlebrett i tillegg til det de begge nevner.

Av annet materiell og utstyr forteller de begge at de har bøker, biler og kjøretøy i ulike størrelser, bilbaner i ulike former, tegnesaker (tusjer, blyanter, ark, sakser, lim), tegneformer, utstyr man trenger til maling, utkleddningsklær, dukker og dukkeutstyr, lekekjøkken med utstyr, figurer av ulike slag og forskjellige instrumenter. I observasjonen jeg gjorde på avdelingene fant jeg ut at de begge hadde nokså god kontroll over det de har i på avdelingen. I tillegg til det de nevnte så jeg kun noen få ting. På avdelingen til Siri oppdaget jeg perler og forskjellige perlebrett, og på avdelingen til Anne fant jeg en "geometrisk forundringsboks", en boks man må stikke handa neddi for så å gjette hvilke former figurene neddi boksen har. Hva avdelingene har av materiell var derfor ikke så ulikt.

Observasjonen viste derimot at måten mye av materiellene ble presentert på for barna er veldig ulikt på de to plassene. Hos Siri er tegnesakene plassert i en åpen reol, sortert i bokser etter farger. Også modelleire og perlerutstyr er presentert på denne reolen. Hos Anne ligger både fargeblyantene og perlene i isbokser inne i det ene skapet, mens modelleira ligger i det andre skapet som i tillegg er låst. Inne i det låste skapet fant jeg også spill og puslespill, maling og plus-plus-brikker. Med unntakk av malinga er dette materiell

som hos Siri er plassert i ei åpen hylle like ved bordene. Hos Siri henger utkleddningsklærne på knagger på veggen, mens de ligger presset sammen i ei kurv hos Anne. Bøkene er hos Siri plassert i ei hylle ned ved gulvet, mens de hos Anne er plassert på hyller over sofaen i en slik høyde at barna ikke får tak i dem selv med mindre de står oppå sofaryggen.

Begge avdelingene har egne områder for lekekjøkken og dukkelek, og disse områdene fremstår nokså likt med tanke på både tilgjengelighet og orden. Hos Anne er dette området kombinert med et område med "butikk", med kassaapparat og varer. Av materialet som fremstår som voksenstyrt på begge plassene inngikk lim, sakser, maling og instrumenter. Hos Siri befinner også mikroskop og forstørrelsesglass seg i denne kategorien.

Det er flere områder enn dukkekroken som fremstår likt på begge avdelingen. På begge stedene er både lego, togbane, biler og kjøretøy, Brio-byggsystem og forskjellige typer geometriske figurer i ulike varianter lett tilgjengelig, og etter min mening innbydende presentert for barna. Tallrekka henger også på veggen på begge avdelingene. Ut i fra et matematisk perspektiv er utvalget av lett tilgjengelige leker svært positivt. I intervjuet forteller Anne at det har blitt mer og mer fokus på matematiske aktiviteter de siste årene, og at det i årets årsplan skrives en god del mer enn tidligere om emnet. Hun forteller at det står hvordan personalet skal ta tak i hverdagssituasjoner, og til enhver tid ha en stor variasjon med leker som stimulerer til matematisk aktivitet plassert på avdelingen. Anne tar frem årsplanen, og leser: "Personellet skal bruke tid på å leke sammen med barna ... Personalet skal benevne det vi og barna gjør, og slik bidra til at barnet får erfaring med matematiske begrep". Også teorien fastslår dette. Nar man for eksempel leker med klosser sammen med barn har man en ypperlig mulighet til å blant annet benevne både høyde, lengde, bredde og tykkelse (Doverborg & Samuelsson, 2001, s.50). Videre forteller hun butikken ble til etter det økte fokuset på matematikk, og at hun selv synes arbeid med fagområdet "Antall, rom og form" er svært interessant. Hun sier:

"I samlingsstunda leker vi for å bli kjent med matematikk. Vi synger, hopper opp og ned. Og bortover, og opp på benken og ned fra benken. Barna lærer jo både begreper og om rommet når vi gjør sånne ting" (Sitat Anne).

Selv om Anne ikke forteller så mye mer om hvordan hun og personalet arbeider med matematikk, skinner det igjennom at hun ikke har problemer med å få frem ulike sider av

hva matematikk innebærer for barn, noe Doverborgs studie fra 1987 viser at mange førskolelærere har. Doverborg trekker jo i studiene frem tre punkter om hvordan førskolelærerne ser på matematikk, og det er ingen tvil om at Anne både jobber med og ser på matematikken som noe mye mer innholdsrikt enn det som blir beskrevet der (Doverborg & Samuelsson, 2001, s.35-36). Hvis vi konsentrerer oss om sitatet til Anne kommer det også frem at hun har tanker om både utvikling av romforståelse og kroppen som redskap i læringsprosessen. Hvis vi ser dette opp i mot teorien stemmer det godt overens med Spinozas tanker om at vi lærer matematikk med alle kroppens sanser og organer (Palmer, 2012, s.58-59). I Siris barnehage er fagområdet "Antall, rom og form" så vidt nevnt i årsplanen. Siri forteller at barnehagen har hatt mer fokus på andre områder, og at fagområdet derfor er mer synlig på avdelinga enn det er i planverket. Hun trekker selv slutningen om at det "Kanskje er litt rart" at matematikken får så lite fokus i barnehagens årsplan, når det faktisk er det fagområdet som er mest synlig på avdelinga. Hun forteller at det stort sett er de samme typene lekene på alle avdelingene på barnehagen, og at dette derfor ikke er noe som gjelder bare hos henne.

At disse lekene er såpass synlig på avdelinga gjør nok at både legobygging, togbanebygging og lek med figurer og klosser blir nevnt når Siri og Anne skal fortelle hva de mener avdelinga innbyr til av aktivitet. På tross av at avdelingene er såpass ulikt møblert og fremstilt på nokså forskjellige måter, er dette bare noen av de tingene som de begge nevner. Også dramatisk lek, lesing og tegning blir nevnt av dem begge. Selv om utkleddingsklærne ligger stappet sammen i ei kurv er det ikke så rart at Anne nevner dramatisk lek i denne sammenhengen – de har jo et flott rom med både lekekjøkken og butikk. Med tanke på at bøkene er utenfor barnas rekkevidde er det nok kanskje rart at dette blir trukket frem. Dette gjelder også tegning, da tegnesakene som nevnt ligger sammenklemt i en isboks inne i et skap. Samtidig er dette er bordaktivitet, og så fremt de voksne er snare med å finne frem utstyret inviterer jo avdelinga, med alle langbordene, til bordaktivitet. Med bevegelsesrommet i tankene er det betenkelig at Anne ikke trekker frem boltrelek eller løping som aktiviteter avdelinga innbyr til. Anne har jo selv fortalt at det er dette barna bruker rommet til, og utelatselen av dette kan nok ha en sammenheng med at *rommet ikke brukes til det de voksne tenker det skal brukes til*. Når det kommer til barns bruk av møbler og materiell svarer nemlig Anne at noe selvfølgelig er lov, men at de ikke tolerer alt. Møbler skal for eksempel ikke klatres på, og barna får ikke gjemme seg i skapene på dukke/butikk-rommet. Anne sier:

“Altså, man gjemmer seg jo ikke i kjøkkenskapene hjemme heller” (Sitat Anne).

I teorien påpekes det at man kan organisere rom ut i fra pedagogiske hensikter i stedet for at barnehagen alltid skal være en kopi av hjemmet (Moser, 2012, s.141). For er det egentlig så farlig om barna klatrer inn i reolen, slik Siri forteller er populært hos dem, eller ligger oppå lekekjøkkenbenken i barnehagen? Argumenter mot dette kan være at det sliter på møblene eller at det utfordrer de uskrevne reglene om hva som er “brukelig” og ikke. Barn opplever, erfarer og skaper steder og rom på en annen måte enn oss voksne (Ellingsen, 2010, og får viktige erfaringer med blant annet måling og romforståelse når de prøver å presse de kroppene sine inn i skapene (Carlsen, Wathne & Blomgren, 2011, s.204-205). Når barna holder på med slik aktivitet forsker de – de eksperimenterer og undersøker verden. Når slik aktivitet er en del av barns dramatiske lek, der barnas lyst og fantasi gjør at rommet i reolen er hundeburet i dyrebutikken, slik som på Siris avdeling - skal det ikke da være greit? I følge teorien må nemlig rommet gi lyst til å eksperimentere og undersøke. Det må tilrettelegges slik at det inspirerer til barns egen lyst og fantasi (Fønnebo & Jernberg, 2008, s.33). Selv om man har utstyret, vil regler kunne være med på å begrense dette. Som førskolelærere er det ofte vår definisjonsmakt både rommets utseende og innretning blir basert på, og ansvaret vårt er derfor stort (Björklund, 2012, s.32-33).

6. Avslutning

Avslutningsvis skal jeg forsøke å vurdere hva jeg har funnet ut i løpet av arbeidet med denne fordypningsoppgaven og vurdere om jeg har fått svar på problemstillingen min:

Hvilke tanker har pedagoger om rommets betydning i barnehagen, og kommer disse tankene til uttrykk i innearealets innredning?

Gjennom oppgaven har jeg møtt to informanter hvis interesse for og kunnskap om rommet som læringsarena gjenspeiler hvordan de arbeider med det. En informant er glødene engasjert, og beskriver et arbeidsmiljø der rommenes og materiellenes funksjoner jevnlig er opp til diskusjon, og der personalet aktivt jobber for et miljø som skaper selvstendige barn. Dette ser man på avdelingen ved at nesten alle møbler er tilpasset barns kropp, og det meste av materiell er lett tilgjengelig for barna. Den andre informantens avdeling bærer preg av låste løsninger, med store tunge møbler og bortgjemte materialer. Mye av

materiellet er bortgjemt i skap, noe som ikke stemmer overens med nåtidens syn på barn som medvirkende individer. Gjennom intervjuet kommer det frem at informanten trives med kjente løsninger, flyter på "det godt vante" og ikke har nok kunnskap om hvordan barn opplever rom og de mulighetene og begrensningene man som voksen kan skape. Ut i fra dette kan jeg konkludere med at pedagogers tanker om rommets betydning har innvirkning på hvordan man velger å innrede rom og tilby materiell. Jeg ser samtidig at kunnskap spiller en stor rolle i denne sammenhengen. En barnehagelærer uten kunnskap om et tema blir heller ikke en reflektert barnehagelærer. Det spørsmålet jeg da sitter igjen med er om rommets betydning har stor nok plass i utdanningen vår.

Barnehagen er en kompleks organisasjon med mange forskjellige arbeidsoppgaver og arbeidsmåter. Jeg forstår at rommet kun er ett av mange viktige områder, men for meg kan det virke som om rommets betydning har blitt satt i skyggen av veldig mye annet. Jeg opplever at vi må utvide blikket og se at miljøet og materiellene vi omgir oss med er i et kontinuerlig samspill med oss i alle læringssituasjoner. Som oppgaven slår fast spiller jo rommet en viktig rolle i disse situasjonene, og i fremtidens barnehager trenger vi dermed barnehagelærere som kan skape spennende og innholdsrike hverdager inne på barnehagen. For å få barnehagelærere med kompetanse på det fysiske miljøet trenger vi mer fokus og mer forskning, akkurat slik Krogstad, Hansen, Høyland og Moser (2012, s.10-11) fastslår.

7. Etterord

Når jeg startet på denne forskningsoppgaven hadde jeg som mål å belyse temaet barn og rom. Jeg hadde ønsket om å bli inspirert selv, i tillegg til at jeg også hadde lyst til å inspirere andre til å reflektere over rommets betydning og eget arbeidet med området. Dette opplever jeg at jeg har lyktes med. Gjennom intervjuer og observasjoner har jeg fått innblikk i to forskjellige måter å arbeide med det fysiske miljøet inne på avdelingen. Jeg har blitt inspirert av engasjement og ærlighet, og blitt tvunget til å se romslige utfordringer og problemstillinger fra flere sider. I tillegg har jeg tilegnet meg mye faglig kunnskap som jeg er sikker på at jeg har god bruk for når jeg nå snart skal begynne å arbeide som barnehagelærer. Jeg sitter igjen med mange tanker og refleksjoner om hvordan man kan jobbe med miljøet inne på barnehagen for å kunne tilby barna meningsfulle problem- og spørsmålsstillinger slik at forutsetningene for læring blir best mulig. Det er jo slik den ene informanten min sier om rommet: "*Vi kan jo ikke ikke snakke om det. Det er jo så viktig!*"

Referanseliste:

- Carlsen, M., Wathne, U. og Blomgren, G. (2011). *Matematikk for førskolelærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Bae, B. (2014, 26.november). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. I *Regjeringen.no*. Lastet ned 05.03.2015 fra URL: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Björklund, C. (2012). *Blant baller og klosser. Matematikk for de yngste i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. New York: Routledge
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2010). Note on Reggio Emilia terminologies. I Vecchi, V. (red). *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utgave 2012). Oslo: Gyldendal akademiske
- Dalland, O. og Tygstad, H. (2012). Kilder og kildekritikk. I Dalland, O. (red). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utgave 2012). Oslo: Gyldendal akademiske
- Doverborg, E. og Samuelsson, I. P. (2001). *Små barn i matematikkens verden*. Oslo: Pedagogisk forum
- Ellingsen, B. (2010, 11.mai). Kan arkitektur forbedre læring, omsorg og dannelse? I *Forskningsrådet*. Lastet ned 05.03.2015 fra URL: http://www.forskningsradet.no/prognnettutdanning/Nyheter/Kan_arkitektur_forbedre_lering_omsorg_og_dannelse/1253955399593
- Forskningsnettverk barn og rom (2010). *Barnehagens rom – materialitet, læring og meningsskapning (2010, juni)*. Lastet ned 28.11.2014 fra URL: <https://barnehagerom.files.wordpress.com/2010/06/prosjektbeskrivelse.pdf>
- Fønnebø, B. og Jernberg, U. (2008). *Barnehagens rammeplan i praksis – mange veier til dokumentasjon og kunnskap*. Cappelen Akademisk forlag
- Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet – i et dannesperspektiv (s.134-149). I Steinsholt, K. Og Øksnes, M. (red). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Cappelen Damm.
- Grieg, C. (2001). *Skapende barnehage. Matematikk*. Cappelen Damm AS
- Hansson, H. (2013, 6.desember). *Mellomrom i barnehagen.....* Lastet ned 12.04.2015 fra

- URL: <https://barnehagerom.files.wordpress.com/2013/12/mellomrommet.pdf>
- Johannesen, L., Tufte, P. A. og Christoffersen, A. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kampmann, J. (2006). Børn, rum og rummelighed. I Rasmussen, K. (red). *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. og Moser, T. Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lossius, M. H. (2012). Bildenes betydning – for små barn. I Fosse, T. (red). *Rom for matematikk – i barnehagen*. Caspar forlag AS
- Lundahl, G. (1995). Hus og rum för små barn. Stockholm: Byggförlaget
- Moser, T. (2012). Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt – konsekvenser av ny møblering og romorganisering for barns bevegelseslek og hvile. (s.129-146). I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., og Moser, T. (red). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordtømme, S. (2012, 6.desember). Mellomrom i barnehagen. I *Forskningsnettverk barn og rom*. Lastet ned 11.04.2015 fra URL:
<http://barnehagerom.files.wordpress.com/2013/12/mellomrommet.pdf>
- Palmer, A. (2012). *Hvordan blir man matematisk? Å skape nye relasjoner til matematikk og kjønn i arbeidet med yngre barn*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Reggio Emilia Oslo (2015, 22.april). Lastet ned 13.04.2015 fra URL:
http://www.reggioemiliaoslo.no/?page_id=13
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2006). (Revidert utgave, 2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sandseter, E. B. H., Bratterud, Å. og Seland, M. (2012, 19.oktober). Barns trivsel og medvirkning i barnehagens inne- og uterom. I *Forskningsnettverk barn og rom*. Lastet ned 05.03.2015 fra URL:
<https://barnehagerom.wordpress.com/2012/10/19/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagens-inne-og-uterom/>
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom – nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk forum
- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning.

VEDLEGG 1

Intervjuguide

1. På hvilken måte fikk du som pedagogisk fagperson delta og påvirke under prosessen med bygging/oppussing/renovering av barnehagen?

- Fikk du komme med ønsker for hvordan du ville at avdelingen skulle utformes med tanke på rominndeling?
- Fikk du komme med ønsker for hvordan avdelingen skulle utformes med tanke på møbler og interiør?
- Ble ønskene dine tatt hensyn til? På hvilken måte?
- Har du inntrykk av at andre yrkesgruppers ønsker ble tatt for mye hensyn til å forhold til det pedagogiske?
- Om du hadde fått midler til det, er det noe på avdelingen du ville endret eller gjort annerledes nå som dere har vært her ei stund? Hvorfor?

2) Er det fysiske rommet som læringsarena noe personalet på avdelingen snakker om?

- På hvilke arenaer kommer slike samtaler opp?
- Opplever du det som utfordrende å finne løsninger som fungerer godt for både barn og voksne (både barnehageansatte og andre)?
- Mener du at dagens innredning fungerer godt?
- Er du og avdelingspersonalet åpne for endring av innredningen?
- Har du og avdelingspersonalet endret innredningen i det siste? Hvorfor?
- Hvor ofte endrer dere innredningen? Hvorfor?
- På hvilken måte får barna være med når beslutninger om bruk av rommene tas?
- Hvordan regaerer barna når det skjer endringer?

3) Vil du si at avdelingas innredning er fleksibel? Låst?

- Hvilke aktiviteter mener du avdelinga innbyr til?
- Er det rom for at barna får bruke møbler og inventar på andre måter enn voksne tenker de skal brukes til?
- Hvilke rom og hvilket inventar er det som eventuelt brukes annerledes?
- Hvilke vurderinger ligger bak avdelingas valg av møbler?

4) Hva har dere av pedagogisk materiell og utstyr?

- Er noe av dette spesielt rettet mot fagområdet antall, rom og form?
- Er bruken av dette implementert i barnehagens og avdelingens planverk? På hvilken måte og i hvor stor grad?
- Hvordan sorterer dere, samler og gjør materiell og utstyr tilgjengelig for barna?
- Er alt tilgjengelig hele tiden eller varierer dere hva som tilbys?

5) Mener du at fagområdet antall, rom og form får nok "plass" på avdelinga i forhold til andre fagområder?

- Mener du rommets innredning og utstyr gjenspeiler fagområdet antall, rom og form sin plass i Rammeplanen og barnehagens planverk? Hvorfor/Hvorfor ikke?

VEDLEGG 2

Observasjonsskjema

Møbel	Plassering	Kommentarer
Sofa		
Bord		
Stoler		
Reoler		
Skap		
Hyller		
Podium		
Oppbevaring		
Dører/grinder		
Tepper/ puter		
Matter		

Materiell	Tilgjengelig	Utilgjengelig	Kommentar
Tegnesaker			
Maling			
Bøker			
Modelleire			
Perler (store/små)			
Plus-plus			
Lego			
Duplo			
Playmo			
Treklosser			
Dukker			
Utkledningsklær			
Figurer			
Biler/kjøretøy			
Togskinner			
"Pigge"klosser			

