

Stimulerende innemiljø for toddlere

A stimulating indoor environment for toddlers

av

Thea Kristine Tangen Kiær

Bacheloroppgave

Hovedmodell

Fordypning: Småbarnspedagogikk

Emnekode: BAC-H004
Kandidatnummer: 101

Trondheim, april 2014



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR FØRSKOLELÆREUTDANNING

Innholdsfortegnelse

- Forord	s.4
- Innledning	s.4
- Metode	s.6
- Kvalitativ metode.....	s.6
- Observasjon.....	s.7
- Observasjon av små barn.....	s.8
- Aksjonsforskning.....	s.10
- Teori	s.10
- Hvem er toddlere – og hva er toddlerkultur?.....	s.10
- Hva kjennetegner det tidlige samspillet?.....	s.11
- Hva kjennetegner små barns lek?.....	s.12
- Sanser.....	s.13
- Sansemotorisk utvikling.....	s.14
- Det vestibulære sansen.....	s.14
- Den visuelle sansen.....	s.15
- Den taktile sansen.....	s.15
- Motorikk.....	s.16
- Barnehagens rom.....	s.16
- Rommet som den tredje pedagog.....	s.19
- Mellomrommene og bakrommene.....	s.19
- Stimulerende rom for de minste.....	s.20
- Reggio Emilia.....	s.20
- Drøfting	s.21
- Funn før endringer.....	s.21
- Endringer.....	s.27
- Funn etter endringer.....	s.31
- Avslutning	s.34
- Litteraturliste	s.36
- Vedlegg 1: Observasjon 1 før endringer.....	s.38

- Vedlegg 2: Observasjon 2 før endringer.....s.40
- Vedlegg 3: Endringer.....s.42
- Vedlegg 4: Observasjon 1 etter endringer.....s.45
- Vedlegg 5: Observasjon 2 etter endringer.....s.47
- Vedlegg 6: Observasjon 3 etter endringer.....s.49
- Vedlegg 7: Tidligere bruk av rommet.....s.50

Forord

Det kan være av relevans for denne oppgaven å vite at jeg er utdannet interiørkonsulent og er utøvende billedkunstner. I mitt arbeid med barn i barnehage ønsker jeg i fremtiden å rette et spesielt fokus på barn og kreativitet og utforskning av verden ved hjelp av enkle, kreative virkemidler. Sett i lys av dette så er jeg også svært positiv til Reggio-Emilia pedagogikken og har vært så heldig å ha praksis i en barnehage som er svært inspirert av denne pedagogikken iløpet av studiet. Her har jeg fått større innsikt i denne pedagogikken og fått nær erfaring med hvor godt denne pedagogikken kan fungere i praksis. Et slikt perspektiv på måten å se barnet, læring og verden på er inspirerende.

Innledning

FNs konvensjon om barnets rettigheter sier at: *"...partene anerkjenner ethvert barns rett til en levestandard som er tilstrekkelig for barnets fysiske, psykiske, åndelige, moralske og sosiale utvikling."*(FNs konvensjon om barns rettigheter, 1989, Art 27. 1.).

Det er mye som kan støtte barnas utvikling, en av disse faktorene er innemiljøet i barnehagen. Jeg valgte å skrive om barn og rom, nærmere bestemt de yngste barna i barnehagen og hvordan man kan tilrettelegge interiøret for dem ut i fra deres behov og væremåte fordi jeg ser at det ikke er forsket så mye på de aller yngste barna og hvordan interiøret i barnehagen både kan underbygge deres lek, læring, behov og engasjement. Det har den senere tid blitt mer fokus på de yngste barna i barnehagen og om hvorvidt det er bra for dem å begynne i barnehage når de er rundt 1 år. Den debatten skal jeg ikke trekke inn i denne oppgaven, men den er med på å prege mitt valg av tema for denne bacheloroppgaven. Når en 1-åring først har begynt i barnehagen, hva trenger da så dette barnet? Hvordan bør innemiljøet være tilrettelagt for at denne yngste aldersgruppen skal kunne utforske verden gjennom å bruke hele sin kropp og alle sine sanser? Hvordan kan innemiljøet bidra til å legge til rette for sosialisering og vennskap? Dette ønsker jeg å være med på å belyse litt nærmere med denne oppgaven.

Min problemstilling lyder slik; *Hvordan kan man skape et stimulerende innemiljø for toddlere?* Jeg har valgt å utføre et prosjekt, som går under aksjonsforskning, der jeg deltar aktivt i prosessen selv. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og deltakende observasjon som metode. Dette utdyper jeg nærmere senere i teksten da jeg gjør rede for mine valg innen metode. Jeg kommer også inn på hvordan det er naturlig å være deltakende observatør for små barn, siden dette har vært av stor betydning under min utførelse av observasjonene.

I og med at jeg har fokus på interiør i denne oppgaven hadde det vært naturlig å også fokusere på kunst, kunstformidling og fargeteorier. Dette har jeg valgt bort fordi jeg ønsker å ha fokus på toddlernes væremåte og tilrettelegging av rom i forhold til det. Temaer som toddlere, toddlerkultur, små barns lek, sansemotorisk utvikling, Reggio Emilia og rom og interiør er temaer som jeg anser som sentrale i forhold til min problemstilling og mine funn. Av sanser har jeg valgt å fokusere på den taktile sansen, den visuelle sansen og den vestibulære sansen, siden det er disse sansene jeg ser som mest fremtredende i forbindelse med mine funn. Teorien speiler mine funn, mine tanker før jeg gikk i gang med prosjektet og hva jeg anså som avgjørende poeng underveis. I tillegg kommer mine tanker i forbindelse med funnene i etterkant.

Mine funn før – og etter endringer og min prosess underveis har jeg skilt i tre forskjellige punkter i denne oppgaven, siden jeg anser disse som tre forskjellige stadier av prosjektet og observasjonene. Jeg prøver å knytte mine funn til relevant teori som er presentert i teoridelen. Jeg har også lagt inn før – og etterbilder av rommet jeg har gjort om på. Dette har jeg fått skriftlig samtykke av observasjonsbarnehagen til å bruke. Bildene er kun av interiøret uten barn tilstede. I avslutningen er min hensikt å samle trådene og trekke en konklusjon ut i fra teori og relevante funn i forhold til problemstillingen.

Rammeplanen 2011 sier at det er i løpet av småbarnsalderen man tilegner seg grunnleggende motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, fysiske egenskaper og vaner gjennom fysisk aktivitet. Barn uttrykker seg mye gjennom kroppen. *”Gjennom kroppslig aktivitet lærer barn verden og seg selv å kjenne. Ved sanseintrykk og bevegelser skaffer barn seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper på mange områder. Barns kontakt med andre barn starter ofte med kroppslige signaler og aktiviteter. Dette har betydning for utvikling av sosial kompetanse.”* (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 41).

Seland hevder at barnehagen er offentlige rom for oppdragelse, omsorg, lek og læring, og skal støtte barn i deres dannelsesprosesser. Dette kan hun ha mye rett i. Rommene som barna lever og beveger seg i har stor betydning for hvilke muligheter barna har for livsutfoldelse i øyeblikket. Rommenes innredning og utstyr er med på å prege den pedagogiske praksisen (Seland 2011, s. 47).

I barnehagen ønsker vi å skape et lærende miljø som tilfører noe nytt, og som oppmuntrer til dialog mellom barna. Måten pedagoger tilrettelegger miljøet på, sier mye om hvordan de ser på barnehagens rolle, barn og læring (Taguchi & Åberg 2006, s. 29). Men hvordan skal vi

som pedagoger skape stimulerende rom for barna? Hvilke faktorer ved den barnlige kulturen bør vi ta utgangspunkt i og bygge videre på når vi utformer innemiljøet for de yngste barna? Dette skal jeg belyse videre i denne oppgaven.

Metode

Begrepet *forskning* innebærer å søke grundig klarhet og forståelse for et forhold eller en sammenheng (Dalland 2012, s. 48).

Kvalitativ metode

De *kvalitative metodene* prøver å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Dalland (2012) hevder at kvalitative metoder går mer i dybden ved at man får mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Han hevder også man kommer nærmere når datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet, og at de dataene som samles inn får frem sammenheng og helhet. I *kvalitative undersøkelser* ser forskeren fenomenet innenfra og forskeren erkjenner påvirkning og delaktighet. Det er også et nært jeg-du forhold mellom forsker og undersøkelsesperson, noe jeg fikk erfare underveis i min deltagende observasjon (Dalland 2012, s. 112 og 113). Jeg var til tider i direkte samspill med barna jeg observerte siden jeg var eneste voksen som var tilstede i rommet. Dette ble da helt naturlig, og jeg syns jeg på denne måten fikk frem naturlige reaksjoner og atferd hos barna. Det ble ingen kunstig setting der jeg satt for meg selv og observerte på avstand.

Feltarbeid er en del av det som vanligvis benevnes som kvalitativ forskning i metodelitteraturen. *Kvalitativ forskning* viser gjerne sine funn i form av blant annet utsagn, gjengivelse av samtaler og nedskrevne observasjoner. Denne typen forskning kommer nært på situasjoner, og graver i dybden på de fenomenene som studeres og plukker fram det usagte som man ikke får inn fra utsiden og der forskeren befinner seg langt unna feltet. Det som kjennetegner kvalitativ forskning er at hendelser forstås i sammenheng og forskeren deltar i en ikke-konstruert undersøkelseskontekst. Jeg kom inn i en naturlig kontekst i barnegrappa. Jeg ble presentert som en vanlig voksen som skulle være sammen med dem i barnehagen. På den måten gitt noen signaler til barna om at jeg skulle observere dem (Tiller 2006, s. 65 og 66).

Når man observerer i en *kvalitativt orientert observasjon* ønsker man et mest mulig helhetlig bilde av det som observeres. Kvalitativ observasjon retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner. Den er prosessorientert og fokuserer på den

prosessen som individet befinner seg i. På den måten prøver man å få dybde og forståelse for de fenomenene som studeres. En observasjon som dette innebærer også bevissthet om forskerens egen rolle i observasjonen siden forhold mellom individ og omgivelser er viktige i en helhetlig tilnærming. Man ønsker å få vite grunnen til at mennesker handler som de gjør, og hvilken hensikt de har med det de gjør. Det er et vidt spenn fra enkle registreringer av handlinger til å observere relasjoner og samspill mellom mennesker (Dalland 2012, s. 190 og 191). Jeg ønsket å observere hvordan toddlere brukte avdelingens rom i sin lek og utforskning, for så å tolke disse observasjonene og tilrettelegge innemiljøet ut ifra mine funn.

Jeg kjente selv på at jeg var veldig mottagelig og åpen for det som måtte komme underveis i min observasjon. Dalland hevder at mottagelighet, førsteinntrykk og personlige forhold kan påvirke observasjonen (Ibid, s. 205). Av personlige forhold så kan min interiørinteresse ha vært av betydning, men jeg prøvde å ikke la dette påvirke observasjonen, men min interesse for interiør har helt klart påvirket min prosess som pedagog når jeg skulle gjøre om på et rom. Noen romløsninger var helt opplagte for meg etter noen få minutters observasjon av barnegruppen.

Observasjon

Jeg har valgt *observasjon* som metode i denne oppgaven fordi jeg synes den metoden best hjelper meg å finne svar på min problemstilling. Siden jeg ønsker å finne ut om hvordan man kan skape et stimulerende innemiljø for toddlere, så velger jeg kun å observere barna og hvordan de bruker de tilgjengelige rom inne på avdelingen. Jeg samarbeider også med personalet i barnehagen siden de selv også i denne perioden har fokus på interiøret og utformingen av innemiljøet i barnehagen. Løkken hevder at observasjon ofte kombineres med andre metoder, som uformelle intervjuer og samtaler (Løkken 2006, s. 59). Min kontakt med barnehagens ledelse i forbindelse med observasjonen og prosjektet har foregått mest gjennom uformelle samtaler og kommunikasjon på telefon og mail.

Ordet *observasjon*, kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse. Å observere vil si å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe. Observasjon er noe som alle mennesker og fagområder benytter seg av hele tiden. Ved hjelp av sansene våre registrerer vi det som skjer rundt oss, vi skriver ned det vi observerer og tolker det etterpå. I pedagogisk sammenheng definerer man gjerne observasjon som *oppmerksom iakttagelse*. Det handler om å ha et våkent blikk og få tak i hva som skjer rundt en. Man må avgrense hva en skal være oppmerksom på i observasjonen. Jeg ønsket å fokusere på hvordan barna brukte rommene for

senere å kunne gjøre rommene mer tilpasset til denne barnegruppen. Da falt det helt naturlig å avgrense observasjonen til å observere barnas atferd i det aktuelle rommet. Jeg rettet med dette søkelyset mot de fenomenene jeg ønsket å rette mer søkelys mot, nemlig barnas kommunikasjon og bruk av innemiljøet (Løkken 2006, s. 41).

Jeg har valgt å gjøre en *strukturert observasjon*. Jeg visste hva jeg skulle se etter og hadde allerede en del forkunnskaper om det jeg skulle se etter (Ibid, s. 49). Jeg ønsket å se hvordan barna brukte rommet før jeg gjorde endringer og hvordan de brukte rommet etter at jeg hadde gjort endringer. Så jeg får et innblikk i om de endringene jeg har valgt å gjøre fungerer som tiltenkt eller ikke.

Observasjon av små barn

Når man observerer i felten bruker man alle sine sanser aktivt i observasjonen. Man kommer i nær kontakt med de fenomenene man studerer. På den måten kan man få bedre innsikt og forståelse. Som forsker prøver man å se verden slik som aktørene i feltet ser den. I mitt tilfelle måtte jeg ta på meg barnas briller og prøve å forstå barnas handlinger ut fra teori om aldersgruppen. For å forstå det andre mennesker gjør, bør man oppholde seg lenge i feltet. Jeg valgte å ha 2 observasjoner før jeg gjorde endringer og 3 observasjoner etter jeg hadde gjort endringer. Disse observasjonene varte hver på ca. 60 minutter. Dette følte jeg var tilstrekkelig for å få et godt innblikk i hvordan barna brukte innemiljøet og bevegde seg rundt i rommene på avdelingen. Det kreves et kyndig blikk for å forstå, og dette blikket tar det tid å utvikle. En forsker som har tidligere praksis fra barnehagen, kan bruke kortere tid på å skille det viktige fra det mindre viktige enn en person som aldri har vært i barnehagen (Tiller 2006, s. 66 og 67). Her føler jeg at jeg over tid har utviklet et kyndig blikk som pedagog gjennom erfaringer fra praksis gjennom studiet og fra tidligere arbeidserfaring i barnehage.

Løkken skriver at *observatørrollen* vanligvis innebærer en relativt passiv rolle (Løkken 2006, s. 50). Jeg ønsker å påvirke situasjonen minst mulig med min tilstedeværelse under observasjonen. Derfor velger jeg å være litt distansert i min observatørrolle, men heller ikke helt passiv. Jeg responderer på barnas henvendelser til meg, men tar ikke videre initiativ til kontakt annet enn å være tilstede som voksen.

Dette er en *skjult observasjon* (Ibid, s. 50). Barna blir ikke fortalt at de blir observert, men jeg blir presentert som en ny voksen som skal være på avdelinga og se hvordan de har det. Jeg er litt tilbakeholden, men ikke passiv. De voksne vet selvsagt at jeg observerer, men lager ikke

noe nummer ut av det. Noe som ofte diskuteres er i hvilken grad en skal slippe observatører utenfra inn i en barnegruppe. Personalet har ansvar for at barnegruppa ikke skal uroes for mye, og er spesielt oppmerksomme på om de yngste barna blir engstelige når fremmede voksne kommer inn på avdelingen. Selv er jeg litt overrasket over at barna tar så godt imot meg og raskt aksepterer at jeg er tilstede. Det tror jeg har mye med at de voksne ikke lager noe nummer ut av at jeg er tilstede, men sier at jeg er en voksen som skal være litt sammen med dem denne dagen. Barn tilbyr ofte leker til hverandre som en invitasjon til lek. Når jenta i en av mine observasjoner før jeg gjorde endringer tok tak i ei dukke og ga den til meg kan det være en invitasjon til meg om å bli med inn i rommet og leke og utforske. Slikt sett er det naturlig å bruke deltagende observasjon når man observerer små barn, også for å skape en så naturlig setting som mulig (Løkken 2006, s. 96 og 97).

Løkken hevder også at problemstillingen avgjør hva man ønsker å rette fokus mot (Ibid, s. 51). Jeg har som tidligere nevnt valgt å rette fokus mot hvordan man kan skape et stimulerende innemiljø for toddlere. Og for å oppnå denne innsikten har valget falt på observasjon av toddlers atferd og væremåte i det aktuelle rommet som jeg skulle endre på.

Når man observerer små barn er det en stor utfordring å observere barnas spontane lek og kroppslige væremåte, samtidig som det nettopp er disse lekeobservasjonene som kanskje kan gi den mest interessante informasjonen om hva som rører seg i et barn og hvordan relasjonene er dem imellom (Ibid, s. 106). Jeg har vært ute etter å se hvordan barna bruker rommet i sin lek og utforskning av verden. Det er interessant å se hvilke elementer de fokuserer på og hvilke deler av rommet de trekkes mot. Er det noe i rommet som er fullstendig uinteressant for barna? Er det elementer i rommet som hindrer leken deres?

Gjennom å observere det barn gjør, tolker vi opplevelsene deres. Dette sier også Løkken og hun hevder samtidig at det er nær relasjon mellom observasjon, opplevelse og fortolkning (Ibid, s. 110). Når man som forsker eller pedagog prøver å tolke barns opplevelser så er det mye basert på vår iboende viten om hvordan det er å være barn, siden vi selv har vært barn en gang. Vi bærer toddlerkroppens viten med oss så lenge vi lever selv om vi ikke går rundt og tenker på det. Kroppen er den samme om vi er barn eller voksen. Erfaringene fra alle livsfaser tar vi med oss. De voksnes tidligere erfaring som barn og deres teoretiske viten om barn møtes når fortolkningen av observasjoner med barn finner sted. Man prøver å tyde barnas opplevelser og finne det meningsfulle i måtene barn lever sine liv på (Ibid, s. 111- 114).

Aksjonsforskning

Dette prosjektet går under det som kalles *aksjonsforskning*. Det som preger aksjonsforskning er samfunnsengasjement og solidaritet. Forskning handler ikke bare om overbevisende argumenter om metodologi, det handler like mye om å bli hørt av samfunnet og få belyst sine saker og argumenter. Kemmis og Wilkinson mener at aksjonsforskningen har menneskers frigjøring som mål. Min hensikt med dette prosjektet var å tilrettelegge innemiljøet for toddlere med utgangspunkt i dem selv for å bedre treffe deres behov. Aksjonsforskning handler om å få til endringer i menneskers tenke – og handlemåte. Jeg ønsker med min forskning å rette søkelyset mot hva man må se etter hos de yngste barna for å kunne tilrettelegge et stimulerende innemiljø for toddlere. Aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og et grunnleggende premiss er at resultatene av denne forskningen skal komme praktikerne til gode på en eller annen måte. Min forskning kommer samfunnet og andre pedagoger til gode ved at den skrives og gjøres tilgjengelig for pedagoger som er interesserte i å gjøre positive endringer på en småbarnsavdeling. Jeg håper også denne oppgaven kan være til inspirasjon for endringsarbeid i andre barnehager (Tiller 2006, s. 44 og 45).

Teori

Hvem er toddlere- og hva er toddlerkultur?

Toddler betyr "den som stabber og går" og betegner barn i ett- og toårsalderen. Dette engelske ordet betegner en spesiell bevegelse og et karakteristisk ganglag, som peker på det kroppslige særpreget ved mennesket i denne alderen (Løkken 2004, s. 16).

De minste barnas sosiale omgang er kroppslig. Denne kroppslige samhandlingen mellom barna er meningsfull for dem. Dette kan vi hevde med støtte i den franske eksistensfilosofen Maurice Merleau-Pontys fenomenologi, der han argumenterer for en menneskelig kropp som gjennom aktiv, meningssøkende handling og bevegelse vet og forstår. Som mennesker mener Merleau-Ponty at vi er "dømt" til mening; vi er i meningen og opplever vår tilstedeværelse i verden som meningsfull. Han mener at tanken er rotfestet i kroppen og at det er derfor vi gjennom kroppen vet og forstår, også før vi kan sette ord på det eller tenke det. Sett i lys av Merleau-Pontys fenomenologi kan vi si at sosial omgang mellom toddlere per definisjon er meningsfull og har med det sin egenverdi (Ibid, s. 17).

Ved siden av å minne om at tenkningen vår er rotfestet i kroppen, hevder Merleau-Ponty at kroppen er personlighetens subjekt, og at det er gjennom kroppen bevissthet og språk tar form. Her snakker vi da om *intersubjektivitet mellom menneskelige kroppssubjekter*, ikke bare på et førspråklig, men også på et førtenkende plan. Ut ifra dette kan vi da si at toddlere også kan dele oppmerksomhet om et felles innhold og tone seg inn på og "forstå" hverandres følelser og hensikter før de tenker eller setter ord på at de gjør dette (Løkken 2004, s. 21 og 22). Dette kan vise seg som varierte måter å løpe, hoppe og trampe på, bøye seg eller la seg falle, noe som ofte er akkompagnert av rop og gjerne overdreven latter. Dette er typisk atferd for toddlere og det er dette lekesequenser, rutiner og ritualer består av for dem. På denne måten dyrkes det fram jevnaldringskultur, barnerelasjoner, vennskap og fellesskap. Denne barnlige kulturen kalles *toddlerkultur* (Ibid, s. 59 og 60).

Gjentagelsen toddlere imellom har ut ifra forskjellige studier vist at leken er gledesfylt og på den måten kan gjentagelsen i toddlerlek passe med påstanden til Kierkegaard om at gjentakelse er noe som gjør mennesket lykkelig. Han mener at man blir lykkelig om man klarer å se tilbake i tid og tenke på noe man har gjort tidligere, for så å gjøre det samme igjen. Gjentagelse toddlere imellom skjer uten nøling, denne aktive gjentagelsen er typisk for toddlere (Ibid, s. 72).

Hva kjennetegner det tidlige samspillet?

Samspill er noe som foregår mellom mennesker og som mennesker gjør sammen. Det kan være snakk om kroppslig, førspråklig og språklig kommunikasjon. Barnet er en aktiv, skapende deltaker i denne kommunikasjonen. Jevnaldringsrelasjoner og samspill mellom små barn hviler mye på *det første samspillet* i barnets liv (Løkken 1996, s. 29 og 30).

Den formen for kommunikasjon som oppstår på stuebordet finner man igjen mellom små barn (Ibid, s. 71). Spedbarnet ses nå på som et individ som selv *regulerer grad av direkte stimulering*. I ansikt til ansikt samspill snur gjerne det tre måneder gamle barnet hodet og blikket bort hvis hun ikke vil eller orker mer. *Turtaging* regnes som det viktigste kjennetegnet på en ekte dialog, da dette er avhengig av felles oppmerksomhet. Flere forskere har konkludert med at barnet behersker kvaliteter som *gjensidighet* og *intensjonalitet* i kommunikasjonen ved 8-9 månedersalder. Dette støttes av Trevarthen, Dalland Evans og Røed Hansen (Ibid, s. 30 og 31).

Når barn forstår hensikter og følelser i sine egne og andres handlinger kalles dette, *intersubjektivitet*. Helt fra syv til ni måneders alder sies det at barnet tar del i prosesser som er kjennetegnet av felles oppmerksomhet, felles hensikter og felles følelsesstilstander. Stern har beskrevet dette fenomenet som *følelsesmessig inntoning*, eller affektive attunement. Det er noe mer enn imitasjon av ytre atferd. Dette peker på den intersubjektive relaterings estetiske kvaliteter, sett ut ifra de sansemessige kvalitetene ved begrepet. Estetiske former for kunnskap og kommunikasjon utgjør vesentlige sider ved menneskelig subjektivitet. Verba analyserer toddlerrelasjoner som intersubjektivitet (Løkken 2004, s. 67 og 90).

Åse Gruda Skard mener at vi kan se at barn i 6-månedersalderen legger merke til hverandre, og at evne til og behov for samvær med andre barn øker med alderen. Med bakgrunn i dette mener hun det er viktig at barn får anledning til å være sammen med jevnaldrende også som ett- og toåringer (Løkken 1996, s. 74).

Målet med den *sosiale utviklingen* er at barnet skal utvikle sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. De sosiale ferdighetene man må ha for å kommunisere med andre mennesker er; god samarbeidsevne, passe selvhevdelse, god selvkontroll og empati. Dette kan hjelpe mennesker til å mestre ulike sosiale miljøer og etablere sosiale relasjoner. For de yngste barna er det viktig at den emosjonelle tryggheten er på plass, og at de sosiale utfordringene blir regulert ut fra det utviklingsnivået de er på. Små barn trenger ofte hjelp til å takle sosiale utfordringer som oppstår i samspillet med andre barn. Når barnet lærer seg å gå får det en ny mulighet til å bevege seg dit det vil. Koordineringen blir bedre og barnet kan utføre mer målrettede aktiviteter enn før. De forstår mer, husker mer og blir i stand til å forstå sammenhenger mellom fenomener (Drugli 2010, s. 44-47).

Hva kjennetegner små barns lek?

Rammeplanen sier at "*..barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap*" (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 22). Dette er essensielle punkt i toddlerkulturen som vi prøver å dyrke i barnehagen.

Alle som har lekt har følt på kroppen hva *lek* er. Det er måter å være og erfare verden på. Vi vet hvordan det er å leke siden vi selv har opplevd det i vår barndom. Faglig sett kan lek som fenomen være vanskelig å studere, noe jeg tidligere har nevnt i forhold til metode. En måte å se lek på er at det å leke er det samme som å være menneske. Dette handler om å søke det *meningsfulle* (Løkken 2004, s. 66 og 67).

Dette støtter rammeplanen. Den sier at "...barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfulle opplevelser og aktiviteter" (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 22).

Andersen og Kampmann mener videre at voksne ikke bør dele opp rommet fysisk og tidsmessig siden de mener det er avgjørende for barn-barn-interaksjoner at disse kan forekomme uten voksen innblanding. Det handler om at barna må bli kjent med seg selv i omgang med andre barn. Barn er opptatt av *mimetisk aktivitet*, handlinger som utføres for handlingens skyld (Løkken 1996, s. 114).

Leken ses gjerne som et naturfenomen som kommer av seg selv og går over i forskjellige former ettersom barnet modnes. Denne *modningstankegangen* ble utviklet videre av Gesell, som ser leken som både eksperimenterende og gjentakende. Karl Bühler ser lek som funksjonslyst og uavhengig av om det er noe målrettet eller ikke i aktiviteten. Han understreker også skapergleden i leken, og at barn gjennom lek kommer fram til nye kombinasjoner og oppdagelser. Barn etterligner også de voksne i lek og på den måten tar de kulturen opp i seg (Ibid, s. 76 og 77).

Hverdaglige observasjoner på småbarnsavdeling og nyere forskning viser at det skulle være liten tvil om at små barn også leker sosialt. Avansert *sosial fantasilek* forekommer vanligvis ikke før treårsalder, men grunnlaget for denne leken kan vi anta at legges der små barn møtes, for eksempel i barnehagen med begynnende rollelek (Ibid, s. 73 og 74).

Det spontane i leken er viktig i seg selv og er preget av her og nå. På toddlerstadiet finner barnet sitt spontane uttrykk i leken. Om vi voksne aksepterer barnas lek, så innebærer også dette en aksept av barnet, av det verdifulle i øyeblikket her og nå, og av barnets egne lyster og intensjoner. Frøbel ser leken som det høyeste punktet i menneskelig utvikling i barnealderen, fordi den er det frie uttrykket for barnets innerste vesen. Vygotsky deler også dette synspunktet og hevder at barnet i leken er et hode høyere enn seg selv. Det lekende som fri, gledefylt og spontan aktivitet er lek som er uavhengig av alder (Ibid, s. 75).

Sanser

Rammenplanen sier at "...gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vil barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelse, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon" (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 42).

Det er viktig å skille mellom *sansning* og *persepsjon*. *Sansning* er når sansene våre registrerer ytre påvirkning og sender beskjeder videre til hjernen via sensoriske nervebaner. Når hjernen tolker og bearbeider disse inntrykkene slik at vi kan forstå dem slik at det skaper mening for oss kalles dette *persepsjon*. Tolkningene som hjernen gjør av impulsene den mottar sender beskjeder ut til musklene via motoriske nervebaner. Dette gjør at de riktige musklene trekker seg sammen. Med dette kan vi si at hjernen tolker sanseimpulsene og omsetter dette til meningsfulle aksjoner (Berg 2009, s. 15).

Den *autocentriske persepsjonsmåten* sies å være vår tidligste form for persepsjon. Den er karakteristisk for helt små barn. Denne måten å oppfatte på kan beskrives som en kontinuerlig strøm av nye sanseopplevelser og følelser, gjennom lukt, smak og berøring. Det er hva barnet føler som er det karakteristiske for disse sanseopplevelsene. Små barn er i stand til å gi seg helt hen til opplevelsen, og det de holder på med i øyeblikket. Dette understreker Stern når han betegner denne første tiden for *følelsenes verden* (Abrahamsen 2004, s. 35 og 36).

Sansemotorisk utvikling

Den *sansemotoriske utviklingen* er barnets første utviklingsstadium. En god sansemotorikk fremmer og støtter barns læring. Alle sansene våre fungerer i et integrert samspill, og må ses som en helhet. Om en sans fungerer dårlig eller er svakt utviklet, kan dette få negative konsekvenser for andre sanser. Vi er for eksempel avhengige av synet for å opprettholde en god balanse. Svekket syn vil gi en dårligere balanse (Berg 2009, s. 14).

Den vestibulære sansen

Balansen styres fra det indre øret. Her ligger sanseorganene som gir informasjon om hastighetsendringer, rotasjoner, og hodets stilling i forhold til kroppens loddlinje. All informasjon fra denne sansen forteller oss hvor vi befinner oss i forhold til tyngdekraften, om vi beveger oss eller står stille, hvor fort vi beveger oss og i hvilken retning vi forflytter oss. Den vestibulære sansen er viktig i forhold til å opprettholde en god balanse. Balansen er nødvendig for enhver motorisk aktivitet. All rulle- og snurreaktivitet gir sterk *vestibulær stimulering*, noe som barn i to – og treårsalderen liker godt. Sansen stimuleres også når barna husker, svinger og svaier, og når de balanserer, klatrer og sykler. Disse aktivitetene bidrar til at væsken i det indre øret kommer i bevegelse. Slik stimuleres den vestibulære sansen og balansen, derfor er det også vanlig å kalle vestibulærsansen for likevektssansen (Berg 2006, s. 37 og 38).

Det *vestibulære systemet* har innflytelse på kroppens muskler og er med på å opparbeide muskeltonus, særlig de musklene som retter ut kroppen og holder oss i oppreist stilling. Barn som ikke leker med hele kroppen, får ikke de sanseinntrykkene som er nødvendige for at hjernen skal kunne utvikle seg som helhet, noe som kan påvirke personlighetsutviklingen og selvbildet (Berg 2009, s. 19). Dette støtter Rammeplanen som fremhever at positiv selvpoffatning gjennom kroppslig mestring er viktig, samt at det er viktig med allsidig muligheter for bevegelse og utfordringer. Sansestimulering er viktig for å støtte en positiv utvikling av grov- og finmotorikken (Berg 2009, s. 21-24).

Den visuelle sansen

Synet har stor betydning for koordinasjonen mellom syn og motorikk, oppfatning av rom, oppfatning av rom og retning, visuell hukommelse og visuell forestillingsevne. For å kunne se må impulser sendes fra øynene til hjernen, slik at synssenteret utvikles. Vi er avhengige av synet for å kunne organisere det vi ser på en måte som gjør at vi forstår det vi ser og kan bruke denne forståelsen for å rettlede bevegelsene våre ved å velge de riktige avgjørelsene i forhold til hvilken bevegelse som skal settes i gang (Ibid, s. 31).

Øye-hånd koordinasjon er samordningen mellom synet og håndens bevegelser i forhold til omgivelsene. Barna må for eksempel bruke synet for å koordinere håndens bevegelser slik at de greier å fange ballen når den kommer, gripe koppen osv (Berg 2006, s. 26).

Formoppfatningen handler om evnen til å se form og faseting på gjenstander, f. eks, at ballen er rundt, at kongla er avlang osv. Fra ettårsalder kan barna forstå at det er samme gjenstand selv om den ses fra ulike vinkler og mot forskjellig bakgrunn. Barna må planlegge sine bevegelser godt for å klatre over noe som er stort eller lite. Foten må løftes høyere når det skal klatres over en stor stein enn når det ska klatres over ei lita tue (Ibid, s. 27). *Romfølelsen* handler om evnen til å oppfatte forholdet mellom barnet og den gjenstanden som det betrakter. Den omfatter blant annet barnas evne til å kjenne sine kroppsdelene og oppfatte hvordan de er plassert i forhold til hverandre, til å bedømme avstand og til å forstå innholdet i beskrivelser av beliggenhet (foran/bak).

Den taktile sansen

Den første tilknytningen mellom mor og barn den første tiden etter fødselen skjer hovedsakelig gjennom taktil kontakt og er vesentlig for barnas videre utvikling til et menneske i harmoni med sine omgivelser. Elneby hevder at taktil kommunikasjon også har

betydning for barnas evne til å lære. Den taktile sansen er kalt "sansenes mor" og " huden er kroppens viktigste sansesystem" (Berg 2006, s. 31).

Kontakt og samspill er veldig viktig for spedbarnas utvikling, for det er først og fremst gjennom kontakt med andre at barna lærer om seg selv og omverdenen. Fra 18 månedersalderen av kan barna lokalisere berøringen og reagere viljemessig på den. Fra to år er smertesansen godt utviklet slik at barna forstår at det kan skade seg. Fra de er 2-3 år gamle kan de skille seg selv ut fra omgivelsene (jeg-utvikling). Fra 2 ½ år kan barna skille gjenstander med hendene uten å se på de, her er Kims lek et eksempel. Denne sansen er normalt ferdig utviklet rundt åtteårsalderen (Ibid, s.32 -34).

Motorikk

Barnets vesen er å være aktiv. Gjennom leken utvikles evnen til bevegelse på en naturlig måte. I *grovmotoriske ferdigheter* brukes hele kroppen i store bevegelser, som i hopping og kryping. I *finmotoriske øvelser* brukes mindre deler av kroppen i mindre bevegelser, som i perling og syng. Finmotorikk har mye med koordinering av øye-hånd – og koordinering av øye-fot. Det er ikke alltid like lett å skille grov – og finmotorikk, men når det gjelder barn mellom null og tre år, er imidlertid de fleste bevegelsene ennå i stor grad grovmotoriske. Motorikk er en del av barnas totale utvikling og innebærer at det har skjedd store endringer i evnen til å beherske og bruke kroppen. Motorikk er vår evne til å styre eller bruke kroppen i aktuelle bevegelsesløsninger. Gjennom å øve opp denne evnen skjer det motorisk læring hvor barna stadig utvikler nye ferdigheter som har med bevegelse og forflytning å gjøre (Ibid, s. 43 og 45)

Barnehagens rom

Det er ikke alltid at barnehagens rom gjenspeiler barnehagens pedagogiske målsettinger. Barnehageloven sier at "*Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.*" (Lov om barnehager 2005, § 2). Er barnehagen en pedagogisk virksomhet om ikke barnehagens rom gjenspeiler barnehagens pedagogiske målsettinger?

Betydningen av det fysiske miljøet i barnehagen har vært lite vektlagt i førskolelærerutdanninga og i offentlige planer og lovverk, dermed er det ikke så rart at norske barnehager tidligere har hatt lite fokus på dette. Når man tidligere har innredet barnehagens rom har smak og behag fått styre mer enn faglig pedagogisk tilrettelegging. Økonomi er også en faktor som spiller inn her. Førskolelærere er ikke alltid involvert når nye barnehager

bygges. Utbyggere som ikke kjenner barnehagens behov i tilstrekkelig grad når det kommer til romløsninger utformer dette uten at pedagogiske ideer er lagt til grunn (Thorbergsen 2007, s. 9).

Barn i småbarnsalderen har stort behov for tumleplass ute og inne og for ro og konsentrasjon. Utformingen må ta hensyn til at barn har behov for å danne grupper og at det foregår ulike aktiviteter på samme tid. Tilgjengelige leker og materiell i et oversiktlig miljø skaper grunnlag for barns lek og aktiviteter og for organisering av ulike læringssituasjoner (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 22).

Rom kan for eksempel være tilrettelagt ut fra barns mestring, at de skal kunne klare å gå på do selv og kle på seg selv. Det *kommunikative egenskapsområdet* handler om hvordan det fysiske miljøet signaliserer og informerer om bruk, betydning og stemning, for eksempel hvilke aktiviteter det er tenkt at arealet skal brukes til (Moser 2012, s. 29).

Det *sanselige egenskapsområdet* handler om hvordan man ved ulike sanser opplever stemninger som inkluderer lukt, lyd og visuelle inntrykk av ulike steder og rom. Dette handler om rommenes atmosfære og oppfattelsen av hvordan rom og steder oppleves. Moser hevder at aspekter ved arkitekturen påvirker følelsesdelen av hjernen. Hjerneforskning forklarer hvordan hjernens ulike deler fungerer, og hvor det limbiske systemet er stedet for følelser og det ikke-rasjonelle. Denne delen av hjernen reagerer positivt på klare farger, rytmer og mønstre. Ulike studier viser at estetisk sanselige kvaliteter påvirker helse. Stress reduserer immunforsvaret og de helende prosessene i mennesket, mens musikk, visuelt og stimulerende miljø, dagslys og natur gir sanseopplevelser som kan styrke menneskers indre (Ibid, s. 33). Detaljer, materialer og farger er elementer som kan virke mindre betydningsfulle, men som likevel legger føringer for bruk. Materialbruk og farger påvirker i høy grad det sanselige og kan bidra til at rom oppleves lyse og lette, hjemlige eller lune (Ibid, s. 40).

Den svenske psykologen Thorbjörn Laike har skrevet en doktoravhandling om hvilken betydning det fysiske miljøet har på barns atferd og velvære. Han snakker om *rommets kompleksitet, helhet og romlighet* (Thorbergsen 2007, s. 19 og 20).

Romlighet sier noe om opplevelsen av rommet volum eller størrelse. Opplevelsen av volum påvirkes av *lyshetsgrad*. Et rom vil oppleves som mindre eller større, avhengig av hvor lyst eller mørkt det er. Da spiller også rommets farge og vinduenes størrelse og plassering en vesentlig rolle for opplevelsen av rommet. Det er viktig å få til å skape et *helhetlig* og

harmonisk rom som kan gi mer energi og som kan føre til ro og konsentrasjon siden barna tar inn omgivelsene og lærer gjennom sansene (Thorbergsen 2007, s. 21 og 22).

Thorbergsen mener at barnehagens rom skal være romslige og kunne tilpasse seg brukerne. Det skal være rom for fysisk utfoldelse og ulike former for lek samtidig som det bør være mulighet for ro og konsentrasjon, utforskning og skaping. Barn lærer i samspill med hverandre og i samspill med de materielle omgivelsene. Kunnskap om hvilke signaler rommene gir, og hvilken aktivitet rommene stimulerer til, er viktig for å få samsvar mellom pedagogiske målsettinger og rommets innredning (Ibid, s. 25 og 26).

Små barn trenger egne faste rom som trygg ramme rundt hverdagen sin. I aldershomogene grupper er det lettere for personalet å planlegge pedagogiske aktiviteter som er spesielt tilpasset det språklige, motoriske og kognitive nivå barna er på. Avdelinger med barn i samme alder har slikt sett bedre mulighet for å tilrettelegge et tilpasset læringsmiljø (Ibid, s. 30).

Seland hevder at et rom som er *sterkt kodet*, har tydelige forventninger til hva som skal og bør skje i rommet (Seland 2011, s. 48 og 49). Sanserom legger til rette for ulike sanseinntrykk gjennom å innrede med uroer ned fra taket, spilledåser med ulike lyder, forskjellige lyskilder, madrasser å ligge på, ulike objekter som kan utforskes, smakes på, banke på, myke ting, harde ting, fargede stoffer som henger i taket, ting på veggen i høyde med barna osv. Det er bare fantasien og hensynet til barnas sikkerhet som setter grenser (Haugen m.fl 2005, s. 161).

Barns verden defineres av de voksne og barna er da avhengige av hvordan voksne utformer det fysiske miljøet. Tumbleleken er avhengig av fri gulvplass. Noen krav finnes det til miljøet. *Tydelighet* går ut på at innredningen skal gjøre det lett for barna å orientere seg, slik at de selv kan finne materialer å leke med og legge dem på plass igjen, uten å måtte be de voksne om hjelp eller tillatelse. *Fleksibilitet* går ut på at innredningen må kunne forandres. *Fravær av leketøy* går ut på at når det ikke finnes leketøy, ser/peker spedbarna på hverandre og forsøker å få kontakt. Barna kryper mot hverandre, berører ansikt eller klærne. *Finmotorisk materiale* vil si å bruke puttekasser, klosser eller kuler mens man sitter ved siden av hverandre. Dette kan være en måte å innlede en relasjon til jevngamle på. Småbarn viser ofte fram eller bytter tingene, og imiterer hverandres handlinger. Å fylle oppi og tømme en stor kasse kan også bli en felles aktivitet. *Sosialt/språklig lekemateriell* kan være telefon, dukker, bøker eller utkleddingstøy og er utgangspunkt for mange sosiale leker. Gjensidighet og gjentakelse av andre barns handlinger forekommer hyppig. *Grovmotorisk lekemateriale* kan være baller, tunneler, store puter og madrasser (Haugen m.fl 2005, s. 125-127). Barns lek foregår som

regel i en sammenheng med omgivelsene der disse i mange tilfeller har en betydning for innholdet i og utformingen av leken. Leken blir utøvet i en kontekst med omgivelsene der barnet er i interaksjon med det fysiske miljøet i et økologisk samspill (Moser 2012, s. 65).

Rommet som den tredje pedagog

I Reggio Emilias barnehager i Italia opphøyes rommet til å være institusjonens *tredje pedagog*. Rommet er gjerne utformet etter pedagogenes visjon og barnas livsverden settes i fokus og oppmuntres med tilrettelagt interiør. I Reggio Emilias barnehager ønsker de at rommet skal være utfordrende og komplekst for å unngå et statisk miljø. Rommet bør også være dynamisk slik at det går an å forandres. De legger også vekt på at lekemateriellet må være tilgjengelig for barna, noe de mener stimulerer barna til deltakelse og mestring. Tilgjengelig materiell krever lav møblering og synlighet. Videre blir det dokumentert at barna selv er i stand til å tenke rom, og at de kan bidra aktivt til å bruke rom på nye måter. Organisering av rom viser seg å være en god arena for å fremme barns medvirkning (Ibid, s. 106 og 130).

Bevegelsespedagogen og fysioterapeuten Lise Ahlmann mener at rommets muligheter for utstrakt grov- og finmotorisk aktivitet er en forutsetning for helhetlige lærings- og utviklingsprosesser, spesielt med tanke på småbarnsavdelinger. Hun har rettet oppmerksomheten mot betydningen av et felles fysisk miljø som bør imøtekomme både barnas og personalets forutsetninger og behov. Hun påpeker også at rommets utforming påvirker barns motivasjon og bevegelse. Fri gulvplass, tydelighet, fleksibilitet, utfordring og inspirasjon identifiseres som vesentlige kriterier for rommets kvalitet for de minste barna. Med rommets utforming menes her ikke bare avgrensninger, format, lysåpninger, materialitet og farge, men også inventar, møblering og utstyr. Når man skal skape gode rom i barnehagen er det rommets fleksibilitet som er fremhevet som viktig. Elementene i rommet bør være så fleksible at de kan flyttes av barna selv. Det er her helst snakk om tilpasning i form av møbler og annet inventar som kan dele inn rommet i mindre rom. Rommet bør også gi visse faste rammer for aktiviteter og at aktiviteten i rommet kan tilpasses deretter (Moser 2012, s. 131).

Mellomrommene og bakrommene

Barn trenger rom som inviterer til lek og utforskning. Men barn skaper også sine helt egne rom ved siden av de tydelig definerte og iscenesatte pedagogiske rommene. Disse *mellomrommene* fyller barna med vennskap, fellesskap, lek, spill, spenning og magi.

Erfaringene barn gjør, er viktige for hvordan de oppfatter seg selv og hverandre. Barn opplever mestring og gleder, men også skuffelser og nederlag. Samspillet mellom barna er lekende og samtidig dypt alvorlig (Moser 2012, s. 213).

Rommene i barnehagen endres og dette knyttes til hvordan barn tar rommene i bruk. Barns rettigheter og forståelsen av barn som *human beings* gjør at barns subjektposisjon har blitt styrket det siste tiåret (Ibid, s. 215).

Mellomrom og bakrom finnes i alle barnehager. Mellomrommet kan ikke planlegges. De må få oppstå der barn finner mening med å skape et mellomrom, der de har behov for å befinne seg litt på siden, men likevel litt med i det som pågår. Å forberede et mellomrom handler om hvordan de ansatte i barnehagene aksepterer barns lek utenfor de definerte områdene og aksepterer at barn tar i bruk rommene på andre måter (Ibid, s. 226 og 227).

Stimulerende rom for de minste

De aller minste barna er kropp og sanser. Ved å ta utgangspunkt i barnets egen verden, barnets opplevelse av seg selv og verden omkring, kan vi gi opplevelser og erfaringer gjennom bevegelse og sansestimulering (Haugen m.fl 2005, s. 154).

Det mest typiske for de minste i barnehagen er at de gjentar handlinger. Barna prøver om og om igjen for å finne ut hvordan omgivelsene fungerer og hva ting kan brukes til. Kropp og sanser gjør nye erfaringer og barnet begynner å forstå sammenhenger. Ved å kaste en hard kloss i gulvet og hver gang konstatere at det blir en høy lyd, erfarer barnet noe om harde ting. Når rom skal tilrettelegges for barn under tre år, må rommet gi mulighet for å gjøre ulike erfaringer med ulike typer materialer og utstyr (Thorbergsen 2007, s. 33).

Reggio Emilia

Et metaprojekt om barns omgivelser ble gjennomført på 1990-tallet med Domus Academy i Milano. Resultatet av dette prosjektet ble en slags håndbok for dem som planlegger private og offentlige rom for barn, og det stimulerte en gjensidig utveksling mellom barndommens verden og designverdenen. Omtanken vi legger ned når vi utformer og bruker omgivelsene, springer ut av og gjenspeiler bildet vi har av barn – menneskesynet vårt, grunnsteinen i den pedagogiske filosofien vi referer til. Et av de viktigste aspektene ved det gjennomførte metaprojektet om miljøet er betydningen av omgivelsenes sanselige kvaliteter –lys, farger, lukter, lyder og mikroklimate og hvordan de kan påvirke folks sanseropplevelser og den

helhetlige livskvaliteten. Barn blir født med et svært sofistisert sanseapparat som er i stand til å motta en mengde stimuli. Sansene er verdifulle mottakere som samler inn og bearbeider informasjon om virkeligheten (Vecchi 2012, s. 117).

De hundre språkene er en metafor for de mange uttryksmåtene et barn opprinnelig har tilgang til for å forstå og tolke seg selv og verden. En pedagogisk virksomhet bør stimulere barnas mange språk (Jonstoj & Tolgraven 2003, s. 29 og 30).

Drøfting

Funn før endringer

Det som møtte meg i første observasjon var at barna stort sett var på avdelingen og ikke brukte rommet som jeg skulle gjøre om på. Dette stod nesten tomt, med kun en liten benk, tynn hard madrass og et skap uten skapdører. Rommet har også store vinduer på den ene endeveggen og ei glassdør inn til rommet (Vedlegg 1).

"Jenta klatrer opp og ned på benken. Hun går og finner ei dukke som ligger i rommet og gir den til meg. Jeg tar den imot og samspiller litt med jenta. Jenta finner det tomme skapet uten dører. Hun går inn og ut av skapet og vi leker titt-tei-leken. Jenta hører noe inne på avdelingen og går ut av rommet" (Vedlegg 1).

Det som ble klart for meg i denne observasjonen var at jenta brukte det som var tilgjengelig av gjenstander og lekemateriell i rommet. Atferden med titt-tei-lek er typisk for toddlere der man veksler man mellom å se og bli sett. Små barn etablerer kontakt gjennom blikket og vil bli sett og se selv (Haugen m.fl. 2005, s. 117). Jeg valgte å møte jentas blikk som gjorde at det oppstod kontakt mellom oss. Jeg tolker jentas initiativ som en helt naturlig siden dette er typisk toddleratferd, men jeg tolker også hennes initiativ som reaksjon på at det var lite lekeobjekter i rommet, men barnet utforsker rommet med de objektene som er tilstede.

Ifølge Torbjörn Laike er dette et rom med *lav kompleksitet*. Rom med lav kompleksitet har få elementer og kan virke lite stimulerende i pedagogisk sammenheng hevder han. Et rom med *høy kompleksitet*, består av flere gjenstander og bør derimot innredes så det gir et sammenhengende og helt inntrykk med en viss orden slik at det kan oppleves harmonisk og være behagelig å være i. Men når rom med høy kompleksitet er innredet tilfeldig og rotete, der elementene sloss om den visuelle oppmerksomheten kan det oppleves som urolig og ubehagelig å være i. Torbjörn Laike mener at vi bruker mye energi på å sile ut forstyrrende

inntrykk og at dette kan gjøre oss mer psykisk slitne i visuelt krevende miljøer (Thorbergson 2007, s. 19 og 20). I barnehagen handler det om å komme fram til en mellomting, å skape et harmonisk rom av høy kompleksitet, der barna får nok stimuli samtidig som det er et behagelig miljø å leve i.

"Tre andre barn på ca. 2 år, to gutter og en jente tar med seg ting fra dukkekroken inne på avdelingen og går inn på rommet" (Vedlegg 1).

Jeg tolker dette som at barna ser at rommet er ledig og kanskje ønsker å leke avskjermet uten tilskuere eller ytre påvirkning siden det også er en del annen lek inne på avdelingen. Moser hevder at barn gjerne kan trekke seg tilbake og gjemme seg om de ønsker å være alene. Dette kalles å lage seg ulike *bakrom*, rom som gjerne er utenfor synsvidde for de voksne og som betegnes som hemmelige av barna (Moser 2012, s. 223). Dette rommet har en glassdør, men det ser ikke ut som dette er noe hinder for barna. De får leke uforstyrret til leken avsluttes og glir over i en annen aktivitet. Dette rommet har tidligere fungert som dukkekrok i følge personalet, så det kan jo ha betydning for at de flyttet leken sin inn på dette rommet.

Rommet er heller ikke *sterkt kodet*, så det gir ikke klare føringer om hva rommet er ment å brukes til (Seland 2011, s. 48 og 49). Jeg tolker dette som at barna tar seg til rette ut fra sine interesser i øyeblikket. Taguchi og Åberg hevder at hvordan rommet ser ut kommer an på barnehagebarnas interesser. I dag er det ikke barna som skal tilpasse seg miljøet, det er miljøet som skal tilpasse seg barna. De mener vi bevisst må lytte til hva barn gjør og se på hvordan de bruker de ulike rommene (Taguchi & Åberg, 2006, s. 30). Dette ser jeg på som et viktig utgangspunkt når man skal utforme et rom for små barn. Og dette observasjonseksempelet tolker jeg som et eksempel på at barna selv prøver å bruke lokalet som passer til deres lek i øyeblikket. Vi som er voksne i barnehagen må få med oss disse lekemønstrene til barna, tolke disse og bygge videre på det i vårt arbeid med det fysiske miljøet i barnehagen.

"Plutselig legger de fra seg dukkene og begynner å klatre på ovnen under det store vinduet og setter seg i vinduskarmen. De ser på hverandre og ler. Så hopper de ned og løper bort til motstående vegg der det tomme skapet står. Bak døra er det en dørstopper på veggen. Den er rund og barna trykker på denne med en finger og sier "ding-dong". Alle tre gjør dette etter tur samtidig som latteren sitter løst. Etter at denne leken har foregått en stund går de ut av rommet igjen" (Vedlegg 1).

Denne observasjonen tolker jeg som at barna ønsker å leke grovmotorisk, men at rommet ikke er helt tilrettelagt for det når det ikke er noen stor myk madrass de kan lande –og rulle rundt på. De har et fint samspill mellom seg når de sitter i vinduskarmen og ser på hverandre og ler. Barnas uttrykk for glede kan være å se på hverandre og hoppe, løpe og le sammen. For de yngste barna er dette eksistensielt viktig (Løkken 1996, s. 23). Toddlerens lek er ofte gledesfylt, som vi ser av dette eksempelet og gledeaspektet kan gjøre det lettere for flere toddlerer å delta i leken.

I dette observasjonseksempelet bruker barna også de tilgjengelige objektene og utformingen av rommet. Barn har et godt øye for detaljer og ilegger dem gjerne også en egen mening eller funksjon i sin lek. Dørstopperen til glassdøra ble her til ei ringeklokke der barna laget lyden selv. Kanskje var det formen de syns lignet på det de selv har erfaring med at er formen til en ringeklokke? Jeg tolker dette som at dørstopperen ble en lekegjenstand i barnas fiksjonsverden gjennom barnas sanseopplevelser (Haugen m.fl. 2005, s. 156).

Toddlerkulturen bekrefter at små barn bidrar aktivt i sin egen sosialisering- og dannelsingsprosess. Kropp, god plass og store lekeelementer har stor betydning for barnas lek (Løkken 2004, s. 62). Det ser vi i dette observasjonseksempelet. Toddlerens sosiale omgang består av kroppslig kontakt som innehar mening og intensjon. Jeg tolker denne observasjonen som at barna toddler sammen ved at de møter hverandres blikk og skaper en interaksjon fylt av glede som vises i form av latter. Løkken skriver at det for barn i alderen 13 til 24 måneder handler mest om å få muligheten til å toddle sammen. I dette eksempelet har barna muligheten og kommuniserer på sin særegne måte. Merleau-Ponty hevder at toddling er ett –og toåringers måter å forstå seg selv og andre i verden på. Han hevder videre at små barn er ekspressive og utadrettede kroppssubjekter som har visse hensikter og meninger med sine bevegelser og handlinger, også før de innehar evnen til å sette ord på dem (Ibid, s. 66). Dette eksempelet tolker jeg som at det kan være noe sannhet i det Merleau-Ponty her hevder. Barna møter blikkene til hverandre og ler sammen. Det er et tydelig samspill og kommunikasjon mellom dem. De løper i flokk, og deler oppmerksomheten om objektet de tilsynelatende ilegger noe mening når et av barna sier ”ding-dong” og resten av barnegruppa responderer med latter.

Jeg tolker det som at barna har felles oppmerksomhet og en intersubjektiv opplevelse om dørstopperen som jeg i dette eksempelet tolker som at de ser på som en dørklokke ut i fra deres gester og lyder. Den prosessen der mennesker *toner seg inn på hverandre*, beskriver Stern som en evne til *intersubjektivitet*. Med det menes at det som foregår i mitt hode, kanskje

ligner noe av det som foregår i ditt hode. Vi kan kommunisere både med og uten ord og på den måten nå fram til en *intersubjektiv opplevelse*. For de yngste barna er det som regel ikke verbalspråket som er det dominerende, derfor er en tankegang om intersubjektiv opplevelse som kommunikasjonsform spennende. Stern hevder at den intersubjektive opplevelsen er avhengig av en viss felles forståelse i kommunikasjonen, som gester og mimikk. Det virker det ut i fra observasjonseksempelen at barna har. For de yngste barnehagebarna er også handlinger og nonverbal vokalisering fremtredende. Det ser vi gjennom deres blikkontakt og latter. Ved at barna får rom og mulighet til å kommunisere som dette i barnehagen vil de kunne vinne innsikt og øke sin kompetanse i å kunne deles felles oppmerksomhet og felles intensjoner. Alvestad hevder at et kjennetegn på at det er etablert en felles oppmerksomhet er at barna følger hverandres blikk. Det gjorde de helt klart her når de lo sammen samtidig som de holdt hverandres blikk. Alvestad hevder videre at å ha evnen til å dele felles intensjoner er en forutsetning for kommunikasjon (Alvestad 2012, s. 31 og 32).

"Gutten som er ca 2 år går bort til det store vinduet på ene endeveggen i rommet. Han klatrer opp på ovnen og til vinduskarmen og ser ut av vinduet. Han ser ei kråke og peker og sier "pipp-pipp, spise mat". Jeg bekrefter med å si "Ja, se der sitter kråka og spiser". Gutten smiler og ser opp på meg som står til høyre for han"(Vedlegg 2).

Denne situasjonen tolker jeg som at gutten ikke finner dette rommet noe stimulerende og trekkes heller mot det som skjer på utsiden. Kråka som han ser utenfor er mye mer interessant og jeg tar initiativet til gutten og prøver å skape et givende øyeblikk for han. Han ser det konkrete hva fugler gjør og prøver å formidle dette til meg, gjennom begynnende sammenhengende talespråk med tre til fire stavelser. Jeg retter ikke fokus mot språket til gutten i denne oppgaven siden det er interiøret og barnas bruk av rommet som er av min interesse. Dette er også et eksempel på små barns oppmerksomhet og interesse for detaljer. Her utnyttes synssansen til det fulle.

For å skille mellom figur og bakgrunn kreves en viss utvikling av synspersepsjon, retning -og romoppfatning, formoppfatning, erfaring og visuell hukommelse. Barna skiller først ut tredimensjonale gjenstander, deretter todimensjonale gjenstander. Fuglen er her en tredimensjonal gjenstand som gutten ser ute på uteområdet til barnehagen gjennom vinduet i andre etasje. Barn utvikler etter hvert *perseptuell konstans*, som betyr at de får evnen til å oppfatte at en gjenstand har samme egenskaper enten de ser den forfra, bakfra eller ovenfra, og at to fugler kan ha samme størrelse uansett om den ene ligger nært og den andre lenger

borte. Gutten ser fuglen ovenfra. Han er mer opptatt av hva fuglen gjør og formidler ikke noe som tilsier at han har oppnådd perseptuell konstans enda, men guttens iakttagelse og oppmerksomhet mot fuglen tolker jeg som at denne prosessen kan ha startet hos gutten. Disse egenskapene som kreves for å kunne skille figur og bakgrunn er også nødvendige for å kunne skille tall, bokstaver og figurer som senere kan få stor betydning for barna når de skal lære seg bokstaver og tall (Berg 2006, s. 28).

"De begynner å etterligne løvebrøl. "Løve!" svarer den ene. Deretter går alle tre barna inn i et samspill som løver. De lager løvebrøl til hverandre. "Nei, ikke løve. Drage!" sier et av de barna som kom inn. "JA!" utbryter de andre to. Deretter er det drager som flakser rundt og lager lyder til hverandre. Jeg får beskjed fra et av barna at jeg også er drage. De finner et fleeceteppesom de begynner å gjemme seg under for så å komme fram og lage dragebrøl. Dette fortsetter de med en lang stund. En av barna på snart 3 år kommer bort til meg og sier: "Du gjemme oss." Jeg skulle da ta fleeceteppet over dragene. Dragene sov når de var under teppet. Det startet først med en drage om gangen under teppet. Dette gikk på tur" (Vedlegg 2).

Denne hendelsen tolker jeg som grovmotorisk lek som også innehar elementer fra rolleleken. Rolleleken er begynnende, men i all hovedsak grovmotorisk der barna brøler og lager dragelyder til hverandre i flokk. De bruker hverandre i sin lek og samspiller gjennom lyd og bevegelse. Å leke grovmotorisk i flokk er et sentralt trekk ved toddlerstilen siden barn er i konstant bevegelse og i kroppslig nærkontakt med hverandre. Dette er også gjeldende her. Løkken mener at grovmotorisk lek beveger seg mellom *orden* og *kaos*. Hun mener *orden* i lek vises når barnet har gitt seg hen, og opplevelsen er preget av koordinasjon og fellesskap med andre. *Kaos* i lek mener Løkken er lek som utløser lystbetont forvirring, fryd, tankeløshet, dumdristighet, hurtig kroppslig bevegelse, maktutfoldelse og voldsomhet. Jeg tolker leken i observasjonseksempelet som vekslende mellom orden og kaos i og med at barna har gitt seg hen i leken og er drager samtidig som de kommuniserer med hverandre og bruker hverandre i interaksjonen som drager. Samtidig oppleves barna impulsive i sine bevegelser og tumleleken oppleves til tider som ganske voldsom med mye dragebrøl og grovmotoriske bevegelser. Ifølge Løkken må ikke den grovmotoriske leken undervurderes eller ses på som mindre bra framfor den dype fantasileken. Hun mener vi bør skille mellom lekeformer som er preget av orden og kaos, ikke mellom god og dårlig lek (Løkken 1996, s. 90 og 91). I observasjonseksempelet over syns jeg det kommer til uttrykk at det ikke er så svart hvitt i praksis. Hva karakteriserer god lek? Og hva karakteriserer dårlig lek? Jeg må si meg enig i det

Løkken skriver om at man heller må skille mellom orden og kaos. Leken kan for oss voksne virke kaotisk, men for barna kan den være preget av innhold og mening.

Løkken hevder at den *sosiale fantasileken* oppleves som spennende og verdifull, mens den grovmotoriske tumleleken har en tendens til å bli oversett. Hun mener dette kan ha bakgrunn i at menneskets kreative tankebevissthet blir satt mer pris på enn det å *kunne* med hele kroppen, som Merleau-Ponty hevder (Løkken 1996, s. 91 og 92).

Det finnes flere typer grovmotorisk lek, *vestibulære leker*, som påvirker balansenerven som å snurre rundt og rundt, *ville leker*, som inneholder kraftig fysisk utfoldelse, kamp og jakt og *dyp lek*, der barnet tar høy risiko når det gjelder fart og høyde. Løkken hevder at barn skaffer seg sin behagelige "rus" ved kroppslig aktivitet; ved å huske eller gå rundt og rundt til de faller. For små barn er selve fallet kanskje det artigste (Ibid, s. 91 og 92). Barna får da utfordret sin vestibulærsans, likevektssansen.

Den sosiale fantasileken og grovmotorisk lek kan ses som barnas *sosiale tumlelek*. Leken kan for voksne virke støyende og vanskelige å forholde seg til siden de kan virke kaotiske. På sikt mener Løkken at slik lek skaper orden og sammenheng. Fysisk lek kan bidra til å skape orden i barnas fornemmelse av sin kroppsform. På den måten blir den sosiale tumleleken grunnleggende for å bli kjent med seg selv. Den er sosialt verdifull ifølge Løkken siden leken skjer på barnas premisser (Ibid, s. 92). Jeg tolker dette eksempelet som at fantasileken og den grovmotoriske leken her går hånd i hånd og kombineres i barnas sosiale tumlelek.

Turtaking ble etter hvert sentralt i denne leken da fleecepleddet kom inn i leken og de skulle gjemme seg under det. Barnas handlinger i denne observasjonen viser at barna prøver å forstå hverandre og å tilpasse sine handlinger til hverandre (Løkken 2004, s. 57).

De yngste barnehagebarnas tilegnelse av forhandlingskompetanse er en følge av deres innsikt i og læring gjennom forhandlinger. Ved å legge merke til barnas relasjoner og samspill i forhandlinger er det også mulig å beskrive deres relasjonskompetanse. De yngste barnas relasjonskompetanse kommer til uttrykk når de lykkes med å bli enige om leken gjennom forhandlingene. Barna ble i eksempelet over enige om å bytte fra å være løve til å være drage i leken. Alvestad hevder at barnas relasjonskompetanse også er et uttrykk for de enkelte barnas personlige, sosiale og kulturelle innsikt (Alvestad 2012, s. 119). At jeg som voksen deltok i leken ved at jeg gjemte dem under pleddet, viser at min rolle var deltagende observatør.

Endringer

De faktorene som jeg har drøftet ovenfor la jeg til grunn da jeg utformet mitt interiørforslag til dette mindre rommet inne på en småbarnsavdeling. Det er viktig å skape et rom av høy kompleksitet der barna får nok stimuli samtidig som det oppleves som behagelig. Ved å tolke barnas lekemønstre kan vi finne ut hva barna interesserer seg mest for og liker å gjøre. Det har jeg prøvd å gjøre. Her er noen bilder av hvordan rommet så ut før jeg gjorde endringer;



Tidligere hadde rommet funksjon som formingsrom (Vedlegg 7). I dag brukes rommet til fysisk utfoldelse og tumlelek. Rommet blir også brukt under hvilestunden og personalet ønsker på sikt å få til å lage en klatrevegg inne på rommet til venstre for vinduet. Etter at jeg har gjort mine endringer vil jeg også si at rommet gir sanselige opplevelser i form av netting og "stjernihimmel" i taket og sanseplater på vegg. Her er noen bilder fra etter jeg gjorde endringer i rommet;



Putene og madrassen i rommet er ment å gjøre tumleplassen myk, og at rommet fremdeles kan brukes under hvilestund. Hvis personalet ønsker å bruke ene vegg til klatrevegg som de nevnte tidligere, så har de også mulighet til dette, da med madrasser og puter under.

Jeg *malte* litt på vinduet mest for å få litt mer farger inn i rommet. I utgangpunktet hadde jeg tenkt til å male noe abstrakt, men endte opp med å male en sommerfugl og noen blomster

istedenfor. Jeg syns det passet like greit siden det nå er vår og vi nærmer oss sommer. Dermed ble det aktuelt for årstiden vi går inn i om kort tid. Tanken bak *hønsenettingen* og *lysremsene* i taket var at dette kunne være med og skape en spennende stemning, spesielt i et mørkt rom. Det kan også virke beroligende for barna under hvilestund. Da er det noe å feste blikket på for barna når de ligger. Slik kan de også sanse. Hønsenettingen kan det også festes lette gjenstander i som barna lager, eller bare pynt i forbindelse med ulike høytider (Vedlegg 3).

Til *sanseplatene* har jeg brukt treplater som er funnet på barnehagens lager, garn, krepp-papir, deler av borrelås, små trepinner fra gamle spisebrikker, strukturpasta, akrylmaling og metallpulver. Jeg har prøvd å kombinere ulik tekstur, struktur og farge for å skape variasjon i de taktile og visuelle opplevelsene. Slike endringer trenger ikke koste masse penger. Jeg har brukt ting jeg har funnet på barnehagens lager og ting jeg har hatt liggende hjemme. Jeg har tenkt mye gjenbruk og sikkerhet da jeg gjorde endringer i rommet, helt i Reggio-Emilia pedagogikken sin ånd, siden de har mye fokus på materialitet og kreativ tenkning. Av ting jeg festet på sanseplatene så tenkte jeg at det ikke skulle medføre fare om ting falt av eller gikk i stykker. Det er ikke elementer som de yngste lett kan putte i munnen.

På møtet før jeg begynte mine observasjoner snakket barnehagen om at de kunne tenke seg å ha en klatrevegg på veggen til venstre for vinduet. Dette har jeg tatt høyde for i min utforming av rommet. Da passet det veldig fint å ha en stor, tjukk madrass under.

De yngste barna trenger rom innredet med lekemateriell som gir bevegelsesmulighet, varierte sansemotoriske erfaringer og samspillserfaringer. Ved å tilby noe annet enn det som ofte finnes av lekemateriell i hjemmet, vil det bidra til å motivere og skape variasjon for barnets erfaringslæring. Ved å fjerne materiell som ikke blir brukt, og tilføre nytt vil det skape variasjon i de minstes hverdag. Det tomme skapet som stod på rommet ble fjernet og denne plassen ble heller brukt til å lage et sansehjørne med sanseplater. Moser mener at rom for de yngste med fordel kan innredes med gjenbruksmateriell som ikke er produsert som leketøy, men som gir mulighet for varierte sansemotoriske erfaringer. Sanseplatene jeg har satt inn er laget av gjenbruksmateriell og gir visuelle og taktile erfaringer. Jeg har prøvd å skape variert tekstur og struktur for å skape variasjon og spenning. Sanseplatene ble hengt opp i det ene hjørnet av rommet og i motsatt del av rommet diagonalt har jeg lagt til rette for den grovmotoriske tumleleken med stor tykk madrass. Moser mener at alle barnehager bør innredes med rom som stimulerer de yngstes kroppslige atferd (Moser 2012, s. 245 og 246). Jeg har støttet meg til dette i min utforming av dette rommet. Sanseplater stimulerer barnets

sanser og tykk madrass med muligheter for å klatre og hoppe gir som for tumlelek. I hovedsak var det dette som var mitt fokus etter å ha sett hvordan barna brukte rommet og etter det innledende møtet med noe av personalet der de nevnte at de hadde tenkt å lage klatrevegg på veggen over madrassen. Slikt sett har jeg vært med å starte denne endringsprosessen på denne avdelingen.

Moser hevder at det barna ser i rommet, vil få betydning for lekens ideer. Derfor bør lekemateriell systematiseres slik at det blir både visuelt og praktisk tilgjengelig for barna. Sanseplatene er plassert på vegg i barnehøyde, for at det ikke bare skal være tilgjengelig for dem visuelt, men også så de kan ta på dem slik at den taktile sansen stimuleres. Moser hevder videre at barnas lek trenger plass og tid for bygging av lekearenaer og aksept for flytting av materiell (Ibid, s. 246). På dette rommet har barna plass til motorisk lek og siden det ikke er noen faste installasjoner på gulvnivået i rommet så vil jeg si at det også er et fleksibelt rom der elementene kan flyttes på slik at man kan lage rom i rommet om barna ønsker det.

Jeg rakk ikke å gjøre alle endringene som jeg ønsket å gjøre, så jeg har laget et forslag til barnehagen om hva de kan gjøre med rommet videre. Jeg har laget skisser med forslag til farge de kan ha på veggene, sansekasser, trommel de kan få tak i hos rørlegger og pleksiglass til oppheng og beskyttelse av barnas arbeider (Vedlegg 3). Stjernehimme av hønsenetting og små lysremser kan lages flere steder i taket. Trommel kan festes i vegg slik at barna kan klatre over og krype igjennom den. Dette kan være med på å stimulere barnas motoriske utvikling og deres utvikling av romforståelse og erfaring med tredimensjonale figurer. To av veggene kan males i to forskjellige lillanyanser, eller samme farge om ønskelig. Mitt forslag er at veggen til klatrevegg og vegg rundt vinduer kan beholdes hvite, alternativt kan klatrevegg males i samme farge som motstående vegg.

I Barnehageloven står det at "*...barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter*", samt at "*Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter*" (Lov om barnehager 2005, § 2). Dette har jeg prøvd å imøtekomme med mine endringer på dette rommet. Jeg har med mine endringer gitt barna et bedre utgangspunkt for tumlelek ved å sette inn en stor tykk madrass og har ut ifra observasjoner tolket deres bruk av rommet og prøvd å tilrettelegge ut i fra det. Slikt sett har jeg prøvd å gi barna muligheter lek, livsutfoldelse og meningsfylte aktiviteter. Jeg har også

med dette støttet barnas nysgjerrighet og kreativitet ved å prøve å skape et mer stimulerende innemiljø for dem på dette rommet med blant annet sanseplater.

Funn etter endringer

Etter at endringene var gjort slapp barna inn på rommet og jeg fikk observert deres første møte med "det nye rommet". *"En gutt utbrøt pluselig: "Oi, fanga!" mens han pekte på høsenettingen i taket der jeg hadde hengt opp lysremsen. Et annet barn gikk bort og tok på en av sanseplatene, først med hånda, så la han kinnet sitt borti plata som hadde strikket garnoverflate. Et par andre barn kom også bort og tok litt på alle sanseplatene. "Au!" sa et barn da det tok på den sanseplaten som hadde litt hakkete og spissere overflate laget av strukturpasta. Deretter tok alle de fire barna på denne sanseplaten etter tur og sa "Au", før de så på hverandre og lo"* (Vedlegg 4).

Det er tydelig at barna utforsker rommet med alle sanser, spesielt den visuelle og taktile sansen virker å bli stimulert i det første møtet med rommet. Gutten observant på detaljer og ser med en gang at det er hengt opp noe i taket. Dette kan tyde på at gutten har god romforståelse. Det vestibulære systemet kan være til hjelp i forhold til rom og retning. Dette systemet hjelper oss til å få en formening om hva som er i rommet, hvor langt unna det er og hvor stort det er (Berg 2009, s. 19). Jeg tolker guttens utsagn "Oi, fanga!" som at han viser litt forbauselse over at noe er hengt opp i taket samtidig som han oppfatter at det er ikke et lite objekt som er hengt opp. Lysremsledningene er surret rundt høsenettingen slik at det kan se ut som om høsenettingen er fanget av lysremsene.

Når barna sier "Au" i det de tar på sanseplatene som har litt spisser tekstur er det taktile sansen som er dominerende. Den taktile sansen handler om berøring. De taktile sansecellene sitter i hud og slimhinner, og utgjør grensen for hva som er meg, og det som er omgivelsene mine. Det finnes to typer taktil sans; *den beskyttende taktile sansen* og *den diskriminerende taktile sansen*. Den beskyttende taktile sansen registrerer påvirkninger som kommer utenfra. Den fungerer som en beskyttelse mot farlige situasjoner da den registrerer varme, kulde, smerte og lett berøring blant annet. Reaksjonene kan da være flukt, motstand, trekke seg unna, og lignende. Jeg tolker dette eksempelet der barna sier "Au!" når de tar på sanseplaten at den beskyttende taktile sansen skyter inn. Det kan kanskje kjønes litt annerledes å kjøne på noe som har spiss overflate, dermed blir barnas reaksjon at de sier "Au!" og trekker hånden sin unna. Jeg tolker latteren som kommer frem rett etterpå som signal på at de syns det var litt spennende også, samtidig som det mulig er noe uvant. Den diskriminerende taktile sansen

registrerer opplysninger vi får om omverdenen ved selv å kjenne på den; tyngde, form, trykk. Denne taktile sansen aktiveres ved fast trykk og aktiv berøring (Berg 2006, s. 29 og 30). Sanseplaten med strikket overflate tolker jeg som at barna syntes var god og myk når de også brukte kinnet for å berøre denne. Vecchi hevder at små barn bruker hele kroppen når de utforsker nye materialer; øyne, hode og hender, og at disse kroppsdelene blir bevisste reseptorer som utforsker materien og dens visuelle sansekvaliteter (Vecchi 2010, s. 21).

En tykk myk madrass som barna kunne hoppe og rulle på ble tatt inn i rommet. *”De slang seg opp i madrassen med en gang. Det ble hopping fra vinduskarmen og hopping fra benken som står inne på rommet. Noen barn rullet rundt og rundt på madrassen og smilte”* (Vedlegg 5).

Ninni Sandvik skriver i temaheftet om de minste barna i barnehagen at lek må forstås mer som en tilstand enn som en spesifikk aktivitet. Lek er en samværsform der tid og sted glemmes, som er preget av hit-og-dit-bevegelser, og formålet er kun å leke. Lek blant små barn preges gjerne av løping og tumling. Typisk for toddlere er at de løper fra vegg til vegg, gjør helomvending og løper samme veien tilbake. I dette eksempelet er det hopping fra vinduskarmen som gjelder. I vinduskarmen på dette rommet henger det også gardiner. Sandvik hevder at lange gardiner som det går an for barna å stille seg bak, kan variere hoppe og løperutinen ved at barna kommer hoppende fram brått og uventet. Dette skjedde underveis når denne hoppingen fra vinduskarmen fant sted, så jeg tolker det som at Sandvik kan ha rett i sitt utsagn (Sandvik 2006, s. 26).

Barna samler seg om madrassen og hopper etter tur. Når barna møtes slik, setter de i gang med å løpe eller hoppe, gjerne i flokk. Det skjedde i dette observasjonseksempelet. Dette kan være uttrykk for barnas relasjoner, fellesskap, vennskap, lekerutiner, velkomstsremonier eller kultur (Løkken 2004, s. 55). Det var også en hensikt å prøve å skape et rom der vennskap lettere kan dannes. Tumblelek er en type lek der alle barna møtes og kan tone seg inn på hverandre og danne felles forståelse i øyeblikket. Denne madrassleken finner vi også igjen i neste observasjonseksempel som jeg har valgt å trekke ut som et vesentlig funn;

”Guttene klatret opp i vinduskarmen og hoppet ned på den store, tjukke madrassen. Jentene tok litt på sanseplatene og et par av dem ble med på hoppeleken. Det var i hovedsak denne hoppeleken som det dreide seg om inne på dette rommet nå. Benken som stod inntil ene vegg ble også brukt i denne aktiviteten. En gutt begynte å hoppe fra benken også og ut mot madrassen. Dette ville flere gjøre, og etter hvert dannet det seg en fin kø. De ventet på tur og frydet seg” (Vedlegg 6).

Barna går om hverandre og hopper etter tur. Med utgangspunkt i Merleau-Pontys fenomenologi skriver Gunvor Løkken at toddlernes sosiale liv går ut på at barna går om hverandre og på denne måten dyrker sine relasjoner. Disse omgangsformene har visse hensikter og et meningsinnhold. Løkken hevder at det å omgås betyr noe for dem som er involvert i det, så dermed kan vi anta at det er meningsfylt for toddlerne å gå om hverandre. Denne atferden tolkes av dem som ser på, dermed er det vår tolkning at dette kan ses på som en egen barnlig kultur og væremåte for ett- og toåringen, det vi kaller *toddlerkultur* (Løkken 2004, s. 44 og 45).

Som tidligere nevnt blir den vestibulære sansen stimulert i barnas grovmotoriske lek, det blir den også i dette eksempelet. *Gjentakelsen* er en viktig kvalitet ved toddlerleken og et særtrekk ved toddlerstilen. I gjentakelse kan barna "tone" seg inn på hverandres følelser. Den enkle strukturen gjør handlingsmåtene og meningen med dem klar for barna og dermed også lettere å etterligne og gjenta (Ibid, s. 59 og 60).

Når en gutt går fra vinduskarmen og begynner å hoppe fra benken istedenfor, vil plutselig alle de andre barna også hoppe derfra. Haugen (2005) sier at når barn ser andre barn leke med en leke, forsterkes leketøyets tiltrekningskraft, fordi det andre barnet synliggjør dets muligheter (Haugen m.fl. 2005, s. 122). Det kan være det som skjedde her. Gutten viste med sin handling at benken også kunne brukes til å hoppe ut mot madrassen. Når flere barn kom til ble også turtaking sentralt, da barna hoppet etter tur.

"En gutt begynte å hoppe fra benken og ut på gulvet siden det var blitt en del barn på madrassen. Dette så litt hardt ut, så pedagogisk leder tok inn en tynn, smal madrass til, så det skulle bli litt mykere for gutten. Gutten lyste opp og fortsatte å hoppe fra benken og ut på matta" (Vedlegg 5).

Dette eksempelet tolker jeg som at pedagogen tilpasser miljøet ut ifra barnets interesser i øyeblikket. Den voksne ser barnets behov og handler deretter. Slik skaper man et dynamisk innemiljø. Når man er pedagog for små lekende barn må man som voksen formidle at den barnlige væremåten er verdsatt og at barnets kroppslige væremåte og lekens noe kaotiske "hit og dit" er aksepterte samværsformer i barnehagen (Haugen m. fl 2005, s. 129). Ved å spille på lag med barna, se mulighetene i deres kroppslige uttrykk og stimulere og legge tilrette for det som er essensielt og som gir mening for dem i denne fasen er avgjørende for at de skal få tilpasset stimuli i den barnlige kulturen de er en del av i øyeblikket, toddlerkultur. Jeg tolker

denne situasjonen som at pedagogen ser at gutten velger å hoppe ut på gulvet, men ønsker å gjøre landingen til gutten mykere ved å legge inne en madrass slik at han ikke skader seg.

”En annen jente tok med seg en liten trestol bort til sansehjørnet og satte seg ned på den og så på sanseplatene. Hun tok litt på dem også. Jenta satt slik en liten stund før hun slang seg med de andre som tumla rundt og hoppa på madrassen” (Vedlegg 5).

Det står i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver at personalet skal skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 47). Jeg tolker dette observasjonseksempelet som at noe av mine mål med sanseplatene er oppnådd. Jeg ønsket å stimulere til sansing og undring. Når jenta sitter stille i flere minutter tolker jeg dette som at hun undrer seg litt over sanseplatene. Hun sitter med ryggen til resten av barna og er i sin egen lille verden. Dette eksempelet kan også tolkes som at hun prøver å lage seg sitt eget rom i rom i rommet, et mellomrom. *Rom i rommet* oppstår der andre barn og de ansatte i barnehagen kan se barna i aktivitet, men der aktiviteten danner en avgrensning til de andre barna. Jenta satt helt i ro alene og betraktet sanseplatene. Hadde det vært flere barn som var deltakende i dette mellomrommet, kunne man ut i fra forståelse av læring som deltakelse forstått mellomrommet som et fellesskap. Da hadde barna hatt et felles interessefelt som samler dem om en felles aktivitet. I observasjonseksempelet over er har jenta dette fellesskapet med seg selv. Leken er bevegelig og lar seg ikke alltid styre til å foregå innenfor et spesielt rom i barnehagen. Barn beveger seg i rom og mellom rom (Moser 2012, s. 221). Etter å ha sittet og betraktet sanseplatene og undret seg en stund reiser jenta seg fra stolen og blir deltakende i tumleleken som foregår i samme rom.

Avslutning

Noe som kommer tydelig frem i dagens barnehager, er det økende fokuset på sterkt kodede rom, verksteder og atelierer. Mye av inspirasjonen til dette har blitt hentet fra Reggio Emilia-pedagogikken i Italia. På denne måten kan de nye fleksible barnehagene i dag forstås som en måte å implementere ideer fra Reggio Emilia inn i den norske barnehagekulturen (Seland 2011, s. 51).

Leken er en sentral uttrykksform for barn i førskolealderen, noe som også blir understreket i FNs barnekonvensjon. Leken skal anerkjennes, oppmuntres og gis rom fordi leken er en viktig og meningsfylt aktivitet for barna og sentral i deres dannelsesprosess (Seland 2011, s. 52). Derfor mener jeg ut ifra mine observasjoner i forbindelse med denne oppgaven at barnas

kommunikasjon, lekekultur og væremåte må analyseres og tas på alvor og videre brukes aktivt når man skal utvikle og innrede innemiljøet i barnehagene for å kunne gi dem de rette stimuli og tilfredsstille de behov de yngste barna har der de er i sin utvikling.

Barna utforsket rommet med alle sanser i deres første møte med "det nye rommet", spesielt den visuelle og taktile sansen var aktiv til å begynne med. Vestibulærsansen ble stimulert i tumleleken som eksploderte da den tykke madrassen kom på plass. Gjentakelsen og barna som toner seg inn på hverandre var også fremtredende i tumleleken i mine observasjoner.

Miljøet i barnehagen kan inspirere barn til felles oppdagelser. Men man må ha et bevisst forhold til hvilke signaler rommet gir. Barn gjør det rommet ber dem om å gjøre. Et puterom forteller barnet at her er det lov å løpe, skrike og kaste puter (Taguchi & Åberg 2006, s. 34).

"Gjennom å forandre miljøet forandrer man også budskapet om sin pedagogikk", sier Harold Göthson. Muligheten for lek vil være avhengig av kvaliteten i det fysiske rommet (Jonstøij & Tolgraven 2003, s. 71). Som voksne og pedagoger er det en viktig forutsetning at vi er aktivt lyttende for at barna skal kunne bli delaktige i utformingen av sitt eget læringsmiljø. Fokuset må være på hva barna gjør og hvordan de utnytter miljøet. Det er dette som må være utgangspunktet for hvordan vi endrer rommene (Taguchi & Åberg 2006, s. 35). Det er med slike tanker og fokus vi kan skape stimulerende innemiljø for toddlere. Da pedagogisk leder tok inn en tynnere madrass til gutten som hoppet ut på gulvet var det et eksempel på hvordan er fleksibelt miljø bør være, der pedagogen tilpasser rommet etter barnas behov i øyeblikket.

Basert på mine funn vil jeg avslutte med å si at vi som pedagoger bør benytte oss av rommet som den tredje pedagog, å være observante og skape et fleksibelt innemiljø for toddlere basert på deres væremåte og behov, med spesielt fokus på kroppslig lek og varierte sanseinntrykk som kan stimulere toddlernes utvikling og læring. Miljøet i barnehagen bør tilpasse seg den barnegruppa som bruker lokalene. Barnehagen er der for barna og er en pedagogisk virksomhet, det er vår plikt å gjøre barnehagen til et så fantastisk sted som mulig for barna som lever der daglig.

Litteraturliste:

- Abrahamsen, G. (2004), *Et levende blikk – Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvestad, T. (2012), *Små barns forhandlinger i lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, A. (2009), *Å lære med hele kroppen – Multisensorisk læring i barnehage og skole*. Oslo: Sebu Forlag.
- Berg, A. & Kippe, K. (2006), *Småbarnas kroppslige verden – sansemotorisk utvikling hos barn 0-3 år*. Oslo: Sebu Forlag.
- Dalland, O. (2012), *Metode og oppgaveskriving, 5. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2010), *Liten i barnehagen – Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (2005), *Småbarnspedagogikk – Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jonstøij, T. & Tolgraven, Å. (2003), *Hundre måter å tenke på – om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet (2011), *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G. (2004), *Toddlerkultur – Om ett – og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (1996), *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006), *Observasjon og intervju i barnehagen, 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T m.fl (2012), *Rom for barnehage – Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2011), *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taguchi, H. L. & Åberg, A. (2006), *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007), *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Tiller, T. (2006), *Aksjonslæring –forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet, 2. Utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Vecchi, V. m.fl (2010), *Barn, kunst, kunstnere – Barns ekspressive språk- Alberto Burris kunstneriske uttrykk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vecchi, V. (2012), *Blå blomster, bitre blader – Kunst og kreativitet i Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2006), *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20.november 1989
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Lov om barnehager (LOV 2005-06.17 nr 64)
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Vedlegg 1.)

Observasjonsnotat 1 før endringer

Sted: På småbarnsavdeling i observasjonsbarnehage.

Hva som skal observeres: Barnas kommunikasjon, væremåte og bruk av rommet jeg skal gjøre om på. *Hvordan kan man skape et stimulerende innemiljø for toddlere?*

Tid: 26.02.14, fra 09:00 til 10:00.

Område for observasjon: Et rom inne på en småbarnsavdeling. Barna har nettopp spist frokost og skal være inne en stund før de går ut.

Egen posisjon: Deltagende observasjon der jeg er tilstede i rommet som voksen, men litt tilbaketrukket i min rolle. Sitter på gulvet eller på lav liten benk. Jeg gir respons på barnas initiativ, men setter ikke i gang aktiviteter selv.

Observasjonsbeskrivelse: Jeg kom inn på avdelingen og nesten alle barna holder på med voksenstyrte aktiviteter ved to høye bord. Det males soler og lages masker av papp før det går over i tegneaktivitet. 2-4 av barna er ferdige med de voksenstyrte aktivitetene og vandrer rundt i rommet.

Ei lita jenta på 1 år er veldig kontaktsøkende til meg. Jeg setter meg ned på huk og samspiller med henne, samtidig som jeg observerer resten av barnegruppa.

Jeg åpner døra inn til det rommet som jeg skal gjøre om på, for at også denne delen av avdelingen skal bli tilgjengelig for barna. Den lille jenta går inn på rommet med en gang jeg åpner døren Hun vandrer rundt i det delvis umøblerte rommet. Rommet består av en liten benk inntil veggen på høyre side, en tynn madrass inntil veggen på venstre side, et tomt skap uten dører på ene endeveggen og et stort vindu på motsatt endevegg. Det er også hengt opp noen blomster som barna har laget på ene veggen.

Jenta klatrer opp og ned på benken. Hun går og finner ei dukke som ligger i rommet og gir den til meg. Jeg tar den imot og samspiller litt med jenta. Jenta finner det tomme skapet uten dører. Hun går inn og ut av skapet og vi leker tit-tei-leken. Jenta hører noe inne på avdelingen og går ut av rommet.

3 andre barn på ca. 2 år, 2 gutter og en jente. De tar med seg ting fra dukkekroken inne på avdelingen og går inn på rommet. Her leker de med dette. Babyene har bæsja og de vandrer rundt i rommet med hver sin dukker eller bamse i armene. Den ene gutten legger bamsen sin i et leke-bilsete. Plutselig legger de fra seg dukkene og begynner å klatre på ovnen under det store vinduet og setter seg i vinduskarmen. De ser på hverandre og ler. Så hopper de ned og løper bort til motstående vegg der det tomme skapet står. Bak døra er det en dørstopper på veggen. Den er rund og barna trykker på denne med en finger og sier "ding-dong". Alle tre gjør dette etter tur samtidig som latteren sitter løst. Etter at denne leken har foregått en stund går de ut av rommet igjen. Jenta blir henta.

Den lille jenta på 1 år vandrer rundt igjen. Hun går inn på rommet, snur seg og møter blikket mitt. Jeg står diskret på utsiden av rommet, rett ved siden av døra. Hun ser på meg og går inn i det tomme skapet. Så stikker hun hodet ut igjen og ser på meg nok en gang. Jeg går inn i rommet og vi leker titt-tei-leken litt til. Jenta går så videre bort til benken som står inntil veggen på høyre side. Hun klatrer opp på den, reiser seg og ser opp på veggen. Der henger det blomster av filt som er laget av barna. Jenta begynner å plukke på noen tegnestifter som dette er festet med. Hun får ikke løsnet noen. Jenta hopper så ned igjen fra benken og går ut av rommet.

2 jenter på 3 år kommer så inn på rommet. En gutt på 2 år vil gjerne komme inn og delta i leken. Jentene sier "Nei!". Gutten blir lei seg. Jeg ser på jentene med en streng mine og sier "Joda, det får han". Jentene blir mildere i uttrykket og inviterer gutten inn istedenfor. Alle tre leker fint med dukkene på madrassen og benken til de voksne sier at det er tid for å kle på og går ut og leke.

Forstyrrelser: Ingen.

Tolkning: Rommet virker lite stimulerende på barna, men de tar i bruk de objektene som finnes i rommet allikevel.

Vedlegg 2.)

Observasjonsnotat 2 før endringer

Sted: På småbarnsavdeling i observasjonsbarnehage.

Hva som skal observeres: Barnas kommunikasjon, væremåte og bruk av rommet jeg skal gjøre om på. *Hvordan kan man skape et stimulerende innemiljø for toddlere?*

Tid: 06.03.14, fra 09:00 til 10:00.

Område for observasjon: Et rom inne på en småbarnsavdeling. Barna har nettopp spist frokost og skal være inne en stund før de går ut.

Egen posisjon: Deltagende observasjon der jeg er tilstede i rommet som voksen, men litt tilbaketrukket i min rolle. Sitter på gulvet eller på lav liten benk. Jeg gir respons på barnas initiativ, men setter ikke i gang aktiviteter selv.

Observasjonsbeskrivelse: Jeg kom inn på avdelingen og der holder barna på med mye forskjellig. Noen sitter ved de høye bordene og bygger duplo, andre leker seg i dukke/kjøkkenkroken. En gutt kommer løpende bort til meg når jeg kommer inn på avdelingen. Han ser opp på meg og sier "Hei! Hvem er du?" Jeg sier at jeg heter Thea, og skal se litt hvordan de har det i barnehagen. Gutten løper videre bort til døra inn til rommet der jeg skal gjøre om. Han sier "inn". Gutten åpner døra selv og går inn. Han står og dytter dør inn mot veggen en stund og sier "døra" før han gir opp at den skal stå av seg selv. Jeg går inn i rommet og døra går halvveis igjen av seg selv. Gutten som er ca 2 år går bort til det store vinduet på ene endeveggen i rommet. Han klatrer opp på ovnen og til vinduskarmen og ser ut av vinduet. Han ser ei kråke og peker og sier "pipp-pipp, spise mat". Jeg bekrefter med å si "Ja, se der sitter kråka og spiser". Gutten smiler og ser opp på meg som står til høyre for han. Så kommer to andre barn inn på ca. 3 år. De begynner å lage skumle lyder og jeg spør hva for et dyr de er. De begynner å etterligne løvebrøl. "Løve!" svarer den ene. Deretter går alle tre barna inn i et samspill som løver. De lager løvebrøl til hverandre. "Nei, ikke løve. Drage!" sier et av de barna som kom inn. "JA!" utbryter de andre to. Deretter er det drager som flakser rundt og lager lyder til hverandre. Jeg får beskjed fra et av barna at jeg også er drage. De finner et fleeceteppesom de begynner å gjemme seg under for så å komme fram og lage dragebrøl. Dette fortsetter de med en lang stund. En av barna på 3 år kommer bort til meg og sier: "Du gjemme oss." Jeg skulle da ta flecepleddet over dragene. Dragene sov når de var

under teppet. Det startet først med en drage om gangen under teppet. Dette gikk på tur. Deretter skulle de gjemme seg sammen under teppet. Det ble litt småknuffing om teppet etter hvert, og leken fløt ut. Til slutt var det kun en gutt på 3 år igjen i rommet. Han var fortsatt drage og ville at jeg skulle gjemme han litt til. Det gjorde jeg. Gutten spratt fram og skremte meg med sine dragebrøl. Så sa gutten: "Æ gjemme dæ". Som sagt så gjort. Jeg la meg ned på lekemadrassen og latet som jeg sov. Gutten la teppet over meg. Jeg lagde snorkelyder og kunne høre gutten fnise. Så våknet jeg og lagde dragebrøl. Gutten smilte og lo og sa at nå skulle jeg gjemme han igjen. Det gjorde jeg. Så kom det noen lyder fra avdelingen og gutten gikk ut av rommet. Vi brukte ca 45 min på løve-/drageaktiviteten inne på rommet.

Forstyrrelser: Ingen.

Tolkning: Gutten på to år har kun fokus ut av vinduet og er ikke spesielt interessert i rommet. Det er det som skjer utenfor som er av interesse. Barna som på mellom 2 og 3 år som kommer inn i rommet går inn i rollelek som drager, men der de opptrer mer i flokk og med preg av tumleleken og toddlerstilen. De bruker lyder og kroppsspråk mye i sin væremåte som drager og når de lager dragebrøl.

Vedlegg 3.)

Endringer

Kort om begrunnelser for valg av innredning:

Sanseplater: sansing, ulike overflater, barna bruker hele kroppen når de sanser og gjør erfaringer med verden. Derfor varierte sanseplater- også med et estetisk uttrykk.

Puter: Mykt, tumleplass, og sted å ha hvilestund. Hvis personalet ønsker å bruke ene veggen til klatrevegg som de nevnte tidligere, så har de også mulighet til dette, da med madrasser og puter under.

Maling på vindu: Her malte jeg en sommerfugl og noen blomster i gresset fordi det nærmer seg vår og sommer, derfor aktuelt for årstidene vi går inn i om kort tid.

Høsenetting og lysremser i tak: Lysremser fordi dette kan være med på å skape en spennende stemning, spesielt i et mørkt rom. Kan virke beroligende for barna under hvilestund. Noe å feste blikket på for barna når de ligger. Slik kan de også sanse.

Høsenettingen kan det også festes lette gjenstander i som barna lager, eller bare pynt i forbindelse med ulike høytider.

Fokus på gjenbruk og at endringer ikke trenger å koste mye penger. Det enkle er ofte det beste. Her har jeg tatt i bruk enkle materialer som jeg har delvis funnet på barnehagens lager og materialer som jeg selv har hatt liggende.

Personalet kan utvikle rommet videre med å:

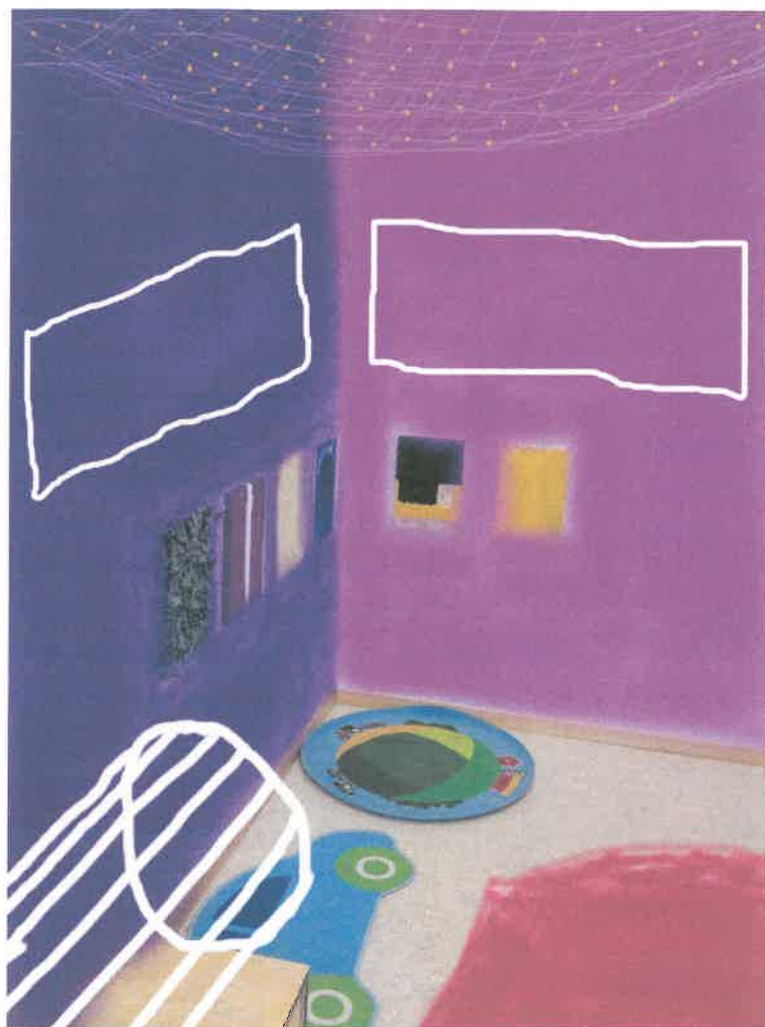
Henge opp mer høsenetting om ønskelig.

Male to av veggene i for eksempel en dyp lilla farge, som kan virke lys og frisk i dagslys og beroligende og dempende i mørket.

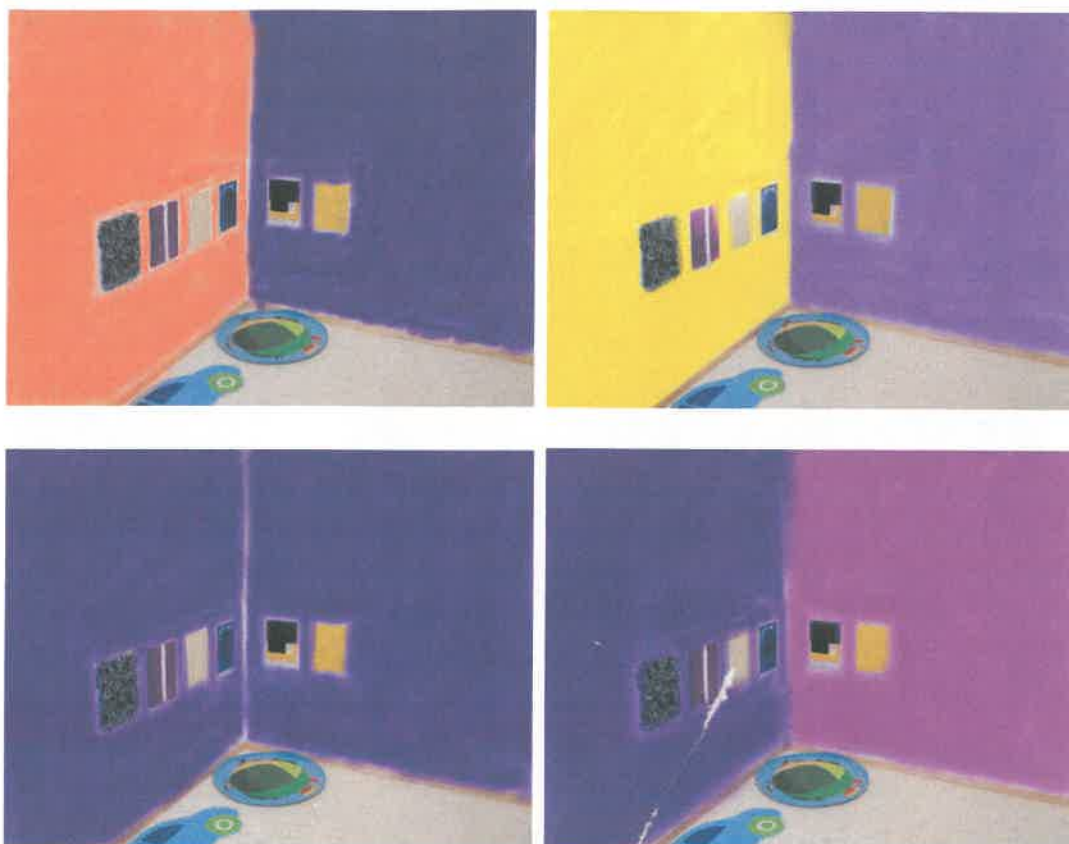
Høre med rørlegger eller lignende om de har noe stort rør/trommel å gi til bhg. Denne kan da males og evt feste mot en vegg (med en skrue i veggen). Barna kan da klatre over gjennom, klatre opp på og hoppe ned. Min tanke er at noe sånt kan festes til motstående vegg fra klatreveggen.

Fortsett gjerne med flere sanseplater (platene som er brukt har dere mange flere av på lageret deres i barnehagen).

Veggen over sanseplatene kan for eksempel brukes til oppheng av ting barna lager i bhg. Her ville jeg skaffet pleksiglassplater som kan beskytte barnas kunstverk og gjøre det lettere å henge opp ting på vegg (koster litt, men er verdt det).



Fargeskisser med forslag til farge på vegg i rommet: Jeg har tenkt litt på fargeteorier, blant annet Ittens fargesirkel og komplementærfarger, som er farger som står mot hverandre i Ittens fargesirkel. Disse fargene fremhever hverandre. Samtidig har jeg prøvd å eksperimentere litt for å skape en stimulerende, energirik, men samtidig rolig atmosfære.



Vedlegg 4.)

Observasjonsnotat 1 etter endringer.

Sted: På småbarnsavdeling i observasjonsbarnehage.

Hva som skal observeres: Jeg var interessert i å se deres første reaksjoner og bruk av det nye rommet. Men ser også på deres kommunikasjon og væremåte. *Hvordan kan man skape et stimulerende innemiljø for toddlere?*

Tid: 12.03.14, fra 14:00 til 14:30.

Område for observasjon: Et rom inne på en småbarnsavdeling som jeg har gjort om på ut i fra mine tidligere observasjon. Jeg gjorde om på dette rommet tidligere på dagen før min observasjon. Barna hadde sett igjennom glassdøra at jeg holdt på inne på rommet og de var svært nysgjerrige og forventningsfulle.

Egen posisjon: Deltagende observasjon der jeg er tilstede i rommet som voksen, men litt tilbaketrukket i min rolle. Sitter på gulvet eller på lav liten benk. Jeg gir respons på barnas initiativ, men setter ikke i gang aktiviteter selv.

Observasjonsbeskrivelse: Fra 12:30-14:00 gjorde jeg endringer på rommet. Mens jeg gjorde om på rommet så hørte jeg at det inne på avdelingen var mye snakk om rommet og det at jeg holdt på der inne. Det var spenning blant barna. Derfor bestemte jeg meg for at jeg ikke kunne vente til imorgen med å la barna komme inn. Jeg observerte dem heller ca. 30 minutter etter at jeg var ferdig med rommet.

Jeg åpnet døren helt slik at barna kunne komme inn i rommet. Fire barn kom inn i rommet og så seg rundt. Tre av dem stod igjen i døråpningen litt mens de så seg om med store øyne. En utbrøt pluselig: "Oi, fanga!" mens han pekte på høsenettingen i taket der jeg hadde hengt opp lysremsen. Et annet barn gikk bort og tok på en av sanseplatene, først med hånda, så la han kinnet sitt borti plata som hadde strikket garnoverflate. Et par andre barn kom også bort og tok litt på alle sanseplatene. "Au!" sa et barn da det tok på den sanseplaten som hadde litt hakkete og spissere overflate laget av strukturpasta. Deretter tok alle de fire barna på denne sanseplaten etter tur og sa "Au", før de så på hverandre og lo. Nå hadde også to voksne kommet inn i rommet. Ei jente rettet oppmerksomheten mot vinduet jeg hadde malt på "Sommerfugl, jo!" sa hun. Mens hun smilte. Malingen på vinduet var ikke blitt helt tørr enda, så mange av barna synes det var artig å ta fingeren bortpå og få litt maling på fingeren. Her

brøt jeg inn og sa : ”Malingen må få tørke før vi tar på den. Når dere kommer i barnehagen i morgen er den tørr.” Barna hørte etter hvert på dette. Noen av barna gikk ut av rommet. Et par barn kom inn igjen og så litt på sanseplatene før de turte å komme helt nærmere og ta på dem. Ei litt beskjeden jente stod og så på meg en stund før hun sa noe veldig lavt som for meg var utydelig. Men hun så på sanseplatene, så jeg sa at det bare var å ta og kjenne på dem. Hun kom bortpå med en finger og smilte. Barna begynte å bli henta, så utforskingen av det nye rommet brøt opp. Jeg avsluttet derfor min observasjon, men skal tilbake i morgen og se deres reaksjon på rommet da. Da skal jeg også få satt inn alle putene som det er meningen at jeg skal ha i rommet.

Forstyrrelser: Ingen.

Tolkning: Barna bruker synssansen og følesansen aktivt i sin utforskning av det nye rommet. De legger merke til nye elementer og utforsker det nye rommet med hele sin kropp.

Vedlegg 5.)

Observasjonsnotat 2 etter endringer.

Sted: På småbarnsavdeling i observasjonsbarnehage.

Hva som skal observeres: Barnas kommunikasjon, væremåte og bruk av rommet jeg har gjort om på. *Hvordan kan man skape et stimulerende innemiljø for toddlere?*

Tid: 13.03.14, fra 08:45 til 10:00.

Område for observasjon: Et rom inne på en småbarnsavdeling. Barna har nettopp spist frokost og skal være inne en stund før de går ut.

Egen posisjon: Deltagende observasjon der jeg er tilstede i rommet som voksen, men litt tilbaketrukket i min rolle. Sitter på gulvet eller på lav liten benk. Jeg gir respons på barnas initiativ, men setter ikke i gang aktiviteter selv.

Observasjonsbeskrivelse: Da jeg kom inn på avdelingen i dag satt alle barna ved de høye bordene inne på avdelingen og spiste frokost. De voksne satt sammen med dem. Jeg fant meg en krakk og satte meg ved bordet sammen med dem. Etter hvert som barna begynte å bli ferdige fikk de forlate bordet. De la fra seg matboksene i ei hylle inne på avdelingen og satte koppen sin på kjøkkenbenken. Noen av barna løp bort til det "nye" rommet som jeg ordnet ferdig i går.

Jeg gikk etter barna inn i rommet. De gikk rett bort til sanseplatene og kjente litt på dem. Alle brukte hendene i dag. Flere av barna gikk flere runder og kjente på sanseplatene. Pedagogisk leder og jeg fant en stor tykk madrass som vi la inn på samme plassen som den tynne matta har hatt. Den tynne matte fikk ligge under. Nå ble det mykere for barna og de slang seg opp i madrassen med en gang. Det ble hopping fra vinduskarmen og hopping fra benken som står inne på rommet. Noen barn rullet rundt og rundt på madrassen og smilte.

En gutt begynte å hoppe fra benken og ut på gulvet siden det var blitt en del barn på madrassen. Dette så litt hardt ut, så pedagogisk leder tok inn en tynn, smal madrass til, så det skulle bli litt mykere for gutten. Gutten lyste opp og fortsatte å hoppe fra benken og ut på matta.

En annen jente tok med seg en liten trestol bort til sansehjørnet og satte seg ned på den og så på sanseplatene. Hun tok litt på dem også. Jenta satt slik en liten stund før hun slang seg med de andre som tumla rundt og hoppa på madrassen.

Pappen som tidligere var på glasset i døren inn til rommet var blitt fjernet slik at barna nå lettere kunne titte inn. Her var det ei lita jente som hadde samspill med pedagogisk leder som da befant seg på utsiden av døra. Jenta gikk brått mot glasset og pedagogisk leder "skvatt" på utsiden. Jenta smilte og lo og dette gjentok seg flere ganger.

Barna gikk flere ganger bort til sanseplatene og tok litt på disse innimellom før de vendte tilbake til tumleleken på madrassen.

To jenter på ca 2 år var igjen i rommet til slutt. De hadde funnet seg to "marihøneputer" (faste byggeputer). De rigget seg til med disse putene bak en liten trestol i hjørnet ved sanseplatene. De gjemte seg i hjørnet og jeg skulle lete etter dem. Jeg tittet ut av vinduet og så etter dem, men fant dem ikke. Jentene lo og jeg "skvatt" da jeg så dem i hjørnet. Leken ble avbrutt av et annet barn som sa at de nå skulle kle på og gå ut og leke.

Jeg avsluttet min observasjon her.

Forstyrrelser: Leken ble avbrutt når et barn sa de skulle gå og kle på seg for å gå ut.

Tolkning: Jentene kom inn i rommet og skapte seg sitt eget rom i rommet som de avgrenset med puter.

Vedlegg 6.)

Observasjonsnotat 3 etter endringer

Sted: På småbarnsavdeling i observasjonsbarnehage.

Hva som skal observeres: Barnas kommunikasjon, væremåte og bruk av rommet jeg har gjort om på. *Hvordan kan man skape et stimulerende innemiljø for toddlere?*

Tid: 18.03.14, fra 09:00 til 10:00.

Område for observasjon: Et rom inne på en småbarnsavdeling. Barna har nettopp spist frokost og skal være inne en stund før de går ut.

Egen posisjon: Deltagende observasjon der jeg er tilstede i rommet som voksen, men litt tilbaketrukket i min rolle. Sitter på gulvet eller på lav liten benk. Jeg gir respons på barnas initiativ, men setter ikke i gang aktiviteter selv.

Observasjonsbeskrivelse: Jeg kom inn på avdelingen og så at det allerede var aktivitet inne på rommet. Jeg gikk inn og så "hei". En av de ansatte på avdelingen sydde/reparerte den sanseplata som var strikket, siden det hade revnet litt. 2 jenter og 3 gutter var i rommet. Guttene klatret opp i vinduskarmen og hoppet ned på den store, tjuke madrassen. Jentene tok litt på sanseplatene og et par av dem ble med på hoppeleken. Det var i hovedsak denne hoppeleken som det dreide seg om inne på dette rommet nå. Benken som stod inntil ene vegg ble også brukt i denne aktiviteten. En gutt begynte å hoppe fra benken også og ut mot madrassen. Dette ville flere gjøre, og etter hvert dannet det seg en fin kø. De ventet på tur og frydet seg. Slik fortsatte denne aktiviteten til min observasjon var over.

Forstyrrelser: Ingen.

Tolkning: Denne observasjonen støtter teoriene om madrassforeninger mellom toddlere og er et typisk eksempel på toddlerkultur med gjentakelse og at barna gjør en grovmotorisk aktivitet i flokk.

Vedlegg 7.)

Tidligere bruk av rommet

Rommet er tidligere vært brukt som formingsrom. I høst tok de inn kjøkkenkroken på dette rommet. Dette for å skape mer rollelek. Barna kunne leke uforstyrret, og en voksen kunne sitte utenfor døra og observere. De ansatte så at om en voksen satt inne på rommet ble barna distraheret og henvendte seg mer til den voksne enn mellom seg. Etter hvert ble det en del konflikter mellom barna, samspill og leken ble erstattet av konflikter og krangling. De ansatte flyttet kjøkkenkroken inn på avdelingen og ønsket å bruke det lille rommet til fysisk utfoldelse og tumlelek. Rommet blir også brukt under hvilestunden.