

De yngste barna, barnehagens rom og lekemateriell-

Hvordan er innredningen tilrettelagt

de yngste barnas lek og samspill?

Kandidatnummer: 110

Tonje Kristin Haugen

Dronning Mauds Minne Høgskole

Våren 2014

HOUEDEMIVE KODE: BAC-N004

Innhold

1. Innledning	2
2. Teori	4
2.1 De yngste barna	4
2.2 Samspill og kommunikasjon	5
2.3 De yngste barnas lek	6
2.4 Rommet	8
2.5 Hva sier rommet?	10
2.6 Lekemateriell	10
2.7 utfordringer	11
3. Metode	12
3.1 Hva er metode?	12
3.2 Observasjon	12
3.3 Intervju	13
3.4 Feilkilder	14
3.5 Vurdering av metode	15
4. Drøfting	15
4.1 Presentasjon av barnehagens rom	15
4.2 Hva sier rommene?	19
4.3 Tumblelek	20
4.5 Lek rundt små lekelømenter	22
4.5 Oversiktsobservasjoner	23
4.6 Trygghet	23
4.7 utfordringer	24
4.8 Veien videre	24
5. Oppsummering	25
6. Litteraturliste	27
7. Vedlegg	28

1. Innledning

Problemstilling:

"Hvordan er innredning og lekemateriellet tilrettelagt for de yngste barna? Med fokus på lek og sosialt samspill"

I løpet av min utdanning har jeg fått et syn om at pedagogen, og de voksne i barnehagen er den viktigste faktoren som påvirker barnehagens kvalitet. Grunnen til at jeg valgte en problemstilling med fokus på det materielle er at jeg synes det er spennende å se omgivelsene de pedagoger, fagarbeidere og assistenter jobber i. Gjennom litteratur i fordypningsområdet småbarnspedagogikk har jeg fått innblikk i et syn på de yngste barna og deres kroppslige væremåte. I tillegg til at jeg selv synes det er spennende å se mine egne barn i småbarns alder sine valg av lekemateriell, falt valget på en problemstilling der jeg kunne se mer på hvordan barnehagen var tilpasset de yngste barna, og hvordan de brukte miljøet rundt seg. I tillegg har jeg personlig mål om å få erfaring med både rollen som intervjuer og observatør for å samle informasjon.

Barns hverdag utspiller seg i større og større grad i barnehagen, og i 2010 var 89% av norske barn i barnehage. Aldersgruppen 1 og 2 åringer har økt mest de siste årene (Moser, 2012, s. 11). En stor del av hverdagen til barna finner sted i barnehagens lokaler med de mulighetene som finnes der. Hvordan kan rommet utformes for å tilpasses deres kroppslige uttrykk og legge til rette for lek og samspill? Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005).

Tidligere var avdelingsbarnehage en vanlig måte å organisere barnehagen på, men i de siste årene har barnehagen gått til et mer institusjonsaktig preg. Den økende pågangen i barnehagen har siden den lovfestede retten om barnehageplass kom ført til at det har måttet settes opp

mange nye barnehager. De nye barnehagene omtales ofte som sonedelte eller basedelte, typisk med rom som er lagt til rette for spesifikke aktiviteter og barnegruppen organisert i baser isteden for egne lukkede avdelinger (Seland, 2012, s. 116).

På grunn av at barnehagene i mitt nærmiljø er organisert som avdelingsbarnehager har jeg valgt å ha mine undersøkelser i en avdelingsbarnehage med to avdelinger, begge med barn i alderen ett til seks år. Dette fordi jeg selv ønsket å se på hvordan organiseringen foregår på en avdeling med barn i spredte aldersgrupper. Hvordan de yngste sine behov kommer frem på valg av innredning og organisering.

I oppgaven vil jeg først presentere et syn på de yngste barna, og de yngste barnas kommunikasjon og lekuttrykk. Jeg vil bruke Gunnvor Løkkens bok toddlerkultur å presentere hennes syn på de yngste barna i barnehagen, da jeg føler dette er representert i mye av den litteraturen vi har brukt i fordypningen. Jeg vil også bruke Ninni Sandviks Temahefte om de minste barna i barnehagen.

Deretter vil jeg se barnehagens rom og lekemateriell, her har jeg tatt utgangspunkt i Eli Thorbergsens «Barnehagens rom» og boken «Rom for barnehage», og vil også komme inn på hva Rammeplan for barnehagen sier. Tilslutt vil jeg se litt på utfordringer til disse temaene, før jeg vil bruke funnene mine fra observasjon og intervju til å se på hvordan rommet er tilpasset de yngste barna, og hvordan de bruker rommet de har som toddlerbase.

2. Teori

2.1 De yngste barna

Tidligere var barnehagen og førskolelæreren en forlengende del av hjemmet overfor det som ble kalt tilknytningsbarnet, som er avhengig av en voksen. I tillegg har vi synet på det lærende utviklingsbarnet hvor det i større grad pekes på hva barnet ikke har lært men som den voksne kan. Et mer nyansert syn er det som kalles det kompetente barndomsbarnet hvor barnet oppfattes som aktivt, uavhengig og kompetent. Der fokuseres det på hva barnet kan, både privat og som medlem av samfunnet og en felles kultur i barnehagen Dette synet har blitt vanlig i pedagogisk arbeid med barn over tre år. I nyere studier av de yngste barnas relasjoner til jevnaldringer er det tydelig at også spedbarn og toddlere kan ses på som aktive og kompetente (Løkken, 2009, s. 18).

Gunnvor Løkken bruker det engelske ordet toddler som en betegnelse på ett- og toåringen. Ordet toddler kan oversettes med «den som stabber og går». I tillegg til å beskrive aldersgruppen presiserer hun at ordet toddler også viser til barna i denne aldersgruppens måte å bevege seg på, og deres ganglag og stil. Hun bruker ordet for å underbygge barnas kroppslige væremåte, som er basert på Merleau-Pontys fenomenologi om det levde kroppssubjekt (Løkken, 2009, s. 16).

Løkken har valgt å tolke sine studier gjennom en ramme som ble lagt av Merleau-Ponty. Han mente at kroppen er det som ligger til grunn for personligheten. Tenkningen vår er bundet i kroppen noe som muliggjør bevissthet og språk. Med dette som bakgrunn kan en beskrive forhold mellom mennesker, også kalt intersubjektivitet, på et stadium hvor språk eller tanke ennå ikke eksisterer. Det forklarer at de yngste barna kan vise felles interesse og gi uttrykk for en forståelse av andre barns følelser selv om de ikke tenker eller setter ord på det. Barna har ikke kroppen, men lever med kroppen. Opplevelser blir tatt inn gjennom alle kroppens sanser, slik at hele kroppen erfarer situasjonen. De små barna erfarer gjennom krabbing, stabbing,

smaking på ting og tumling med kroppen verden rundt seg, og seg selv i verden (Løkken, 2009, s. 21-22).

Anne Greve stiller seg kritisk til bruken av ordet toddler, samtidig som hun presiserer viktigheten av Løkkens fokus på de yngste barnas væremåte. Greve mener ordet toddler gjør at barna blir sett på som sjanglete og rare med morsomt ganglag, og at ordet ikke er representativt for hele væremåten til denne barnegruppen. Ordet kan virke stigmatiserende, og viser ikke hele personligheten til barn i denne alderen, på grunn av dette velger Greve å bruke begrepet små barn i sin tekst (Greve, 2009, s. 22). Jeg har valgt å bruke begrepet de yngste barna, for å presisere hvem jeg refererer til. I oppgaven bruker jeg Løkkens teori om toddleren og toddlerkulturen mye, og det føles derfor naturlig å bruke dette ordet når jeg refererer til hennes tekster.

I Temaheftet om de minste barna i barnehagen skriver Ninni Sandvik om de yngste barnas kompetanse. Barnet er ikke viser ikke sin kompetanse i forhold til alt, og de er også sårbare, men barna viser med sin iboende lyst til å være i samspill med omgivelsene det er en del av, at det har kompetanse i det å forholde seg til verden omkring. Personalet må derfor møte både sårbarheten, men også denne kompetansen barnet har. Hun påpeker også den voksnes makt ovenfor barnet, og at dette krever at den voksne har kunnskap og kompetanse til å møte barna og å selv være reflekterende og bevisst denne utfordringen (Sandvik, 2006, s. 11).

2.2 Samspill og kommunikasjon

Rammeplan for barnehagen påpeker betydningen erfaring med jevnaldrende har for samspillsferdigheter og at barnehagen er en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. Det er i samhandling med andre barn lærer å ta til seg hva andre sier, og uttrykke seg selv, og at disse ferdighetene legger grunnlag for å danne vennskap. Ferdigheter som å vente på tur, forhandle, kompromisse og lytte til andre gjør barnet til en attraktiv lekekamerat (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 99).

Løkken trekker frem forfatteren Brun fra 1970 som har hatt stor betydning i førskolelærerutdanningen. Bruun beskriver at barnet først mot 1 årsalderen har mulighet til å være sosialt, og da ikke har særlig utbytte av å være med andre barn. Mot slutten av andre leveår domineres barns lek av parallell lek og krancling og leketøy, og blir omtalt som «skubbekontakt». De kan ha kortere perioder med samlek, men hovedsakelig parallelllek og etterligning. Løkken påpeker at hennes beskrivelse av toddlerstil er mer dybdeorientert. Merleau-Ponty fokuserer ikke på når mennesket blir sosialt eller når, kroppen er i samhandling fra fødselen av (Løkken, 2009, s. 46 - 47). Han hevder kommunikasjon mellom mennesker oppstår i et gjensidig forhold mellom en persons intensjoner og den andres gestikulering. Omvendt mellom den enes gestikulering og den andres hensikter. Det er en gjensidig bekreftelse som bunner i kroppsspråket. (Løkken, 2009, s. 38).

Toddlerkultur er et begrep Løkken har på den kulturen toddlerne skaper med hverandre i det daglige samspillet i hverdagen. Et eksempel på en leksekvens er hvor en gruppe barn i denne alderen utfører en rutine de pleier og gjenta. Det starter ved at en av jentene rører ved et annet barn og løper bort til en sofa, for så å slenge seg ned på magen. Hun ser mot de andre, som så kommer løpende å gjør det samme. To av dem reiser seg opp og kaster seg ned igjen, alle ler høyt. Dette kunne gjentas flere ganger med smil, latter og artige uttrykk. Det var tydelig at alle involverte hadde en felles forståelse av hvordan det skulle gjøres. Slike rutiner som barna ofte vender tilbake til, er ofte å se rundt store gjenstander hvor barna kan leke uten innblanding av voksne. (Løkken, 2009, s. 14-15)

2.3 De yngste barnas lek

Lillemyr skriver at det er vanskelig å gi en definisjon på hva lek er, om det er et særtrekk ved mennesker eller en dominant form for virksomhet. En flytopplevelse i leken gjør barnet oppslukt i lekverden der lek i seg selv gir mening. Leken er en viktig del av sosialiseringprosessen og vår identitet i barnealderen. Leken er spontan, og tilpasser seg omgivelsene og konteksten. Den kan ha en problemløsende effekt og gjennom leken kan barnet lære seg selv og omgivelsene og kjenne. Leken i seg selv er målet for det lekende

barnet, der det kan leve ut erfaringer og prøve ut ulike sider ved seg selv. Leken er på likvis, og gir barnet glede og er i stor grad en sosial aktivitet (Lillemyr, 2001, s. 17).

Leken kan deles inn i flere kategorier eller typer. Lillemyr trekker frem rollelek, regellek og konstruksjonslek som hovedtyper, men at han og velger å ta med den sansemotoriske leken som kan ses på som den første leken hos barn. «Sansemotorisk lek forekommer særlig de to første leveår ved at barn gjentar handling fordi de liker selve funksjonen» (Lillemyr, 2001, s. 23). I følge studier av småbarns lek er det mest typiske og avanserte sosiale leken mellom ett og toåringene en sosiale tumleleken og den kroppslige bevegelsesleken. Her trekker Løkken frem tre punkter som kjennetegn på denne typen lek. At kroppen selv er lekens viktigste spiller, at leken foregår rundt store lekelementer, og at personalet ikke blander seg inn mer enn ved nødvendigheter (Løkken, 2007, s. 31).

Småbarnsleken kan til tider oppleves kaotisk. Men en kan heller se på mulighetene dette kaotiske inntrykket kan gi, og se på de yngste barnas åpenhet som et positivt bidrag til atmosfæren. (Sandvik, 2006, s. 23) De voksne kan sette grenser for å kontrollere på mange måter, men om man ser på verdien i små barns tumlelek kan vi kanskje prøve å tilrettelegge miljøet rundt barna slik at de kan utøve sin kroppslige samlek. Det kan gjøres ved og blant annet legge til rette for at de kan løpe sammen, gi de tid og rom til å utforske, herme og gjenta.

Løkken beskriver observasjoner i undersøkelser av barn som over lengere tidsperiode utfolder seg kroppslig uten å ha uenigheter og konflikter. Målet i denne kroppslige leken er felles for deltagerne, for eksempel å løpe frem og tilbake i en gang. Barna har sammen utviklet en lek med mål og regler, uten bruk av lekemateriell. Den sosiale grovmotoriske leken av en viss varighet, viste at barna samarbeidet om felles mening, og mål med leken. (Løkken, 2009, s. 51)

I motsetning til å være i aktiv motorisk og kroppslig lek der barnet får ta inn opplevelser og inntrykk gjennom den kroppslige væremåten, kan også det og ikke være aktiv være av betydning for opplevelsen. Stillhet og ro kan være viktig for å ta innover seg uttrykk, eller for

å hvile seg og trekke seg tilbake. (Sandvik, 2006, s. 30) De voksne må hjelpe barna i å finne balanse mellom aktivitet og hvile, for at de små barna skal kunne ta innover seg nye inntrykk og bearbeide de. Barnehagens rom bør også ha steder man kan trekke seg tilbake. Å gjøre ingenting må også være en mulighet.

2.4 Rommet

Helheten i rommet vi kommer inn i påvirker opplevelsen vår av rommet. Lyset og fargene i rommet, og om det er ryddig eller ikke. Alt av innredning og valg av plassering påvirker hvordan vi ser rommet. Thorbergsen viser til den svenske psykologen Thorbjørn Laike som har skrevet doktoravhandling der han snakker om rommets kompleksitet, helhet og romlighet. Med kompleksitet, helhet og romlighet beskrives mengden visuelle inntrykk i et rom, og hvordan det er organisert. Dårlig organisering og høy kompleksitet, altså mye ting, kan virke rotete eller uoversiktlig. Rommet bør ha en visuell ro for at det skal føles behagelig å være i. (Thorbergsen, 2007, s. 21)

«Barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og andre aktiviteter. I tilretteleggingen av det fysiske miljøet må det tas hensyn til at barn i ulike aldre og med ulikt ferdighetsnivå skal bruke de samme arealene. 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, 2006 s.16).

Thorbergsen skriver at norske barnehager tidligere ikke har hatt så stort fokus på betydningen av det fysiske miljøet, og at det ikke har vært et fremtredende område i hverken utdanning, lover eller planer (Thorbergsen, 2007 s. 9). Basebarnehager har i det siste blitt bygd i større grad, og her spiller rommene litt andre roller enn i den tradisjonelle avdelingsbarnehagen.

Paragraf 1.8 i Rammeplan for barnehagen sier at barn skal ha mulighet for «lek, livsutfoldelse

og meningsfylte aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser»

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s.16). Det nevnes også arealer og utstyr til lek og varierte aktiviteter som fremmer lek og mestring.

Etter observasjoner av barn både over og under tre år, oppsummeres det med synspunkter på barn under tre år at lekemateriell motiverer til handling, materialet har en aktiv rolle fordi det inviterer barnet til lek. Kjennetegnene på situasjoner som motiverer de yngste barna er at de får møte objekter, være i samhandling med andre og ha muligheten til å beveges seg. I motsetning til Lillemyrs forklaring på lek som en indrestyrt prosess, kan materiellet selv være motivasjonen til utforskning og lek. Det konkluderes med at «De yngste barna trenger rom innredet med lekemateriell som gir bevegelsesmulighet, varierte sansemotoriske erfaringer og samspillserfaringer.» «Spesielt materiell som kan framkalle bevegelse og endringer som svar på barnas handlinger, syntes å stimulere motivasjon og engasjement i leken» (Thorbergesen, 2012, s. 243 - 245).

Thorbergesen gir i sin bok «Barnehagens rom» eksempler på stimulerende rom for de minste med utgangspunkt i ulike barnehager med aldersgruppen ett til tre år. En av pedagogene i disse eksemplene bruker Løkkens teori som viser til de yngste barnas glede av å være sammen og tilegne seg kunnskap og kommunisere gjennom å bruke kroppen. Samtidig hadde hun observert barna i denne aldersgruppen i deres aktiviteter og møte med hverandre og lekemateriellet. På bakgrunn av dette har hun utformet et «tumlerom», med madrasser, mye gulvplass, speil og store leker, med fokus på den motoriske og sosiale kompetanse og utvikling. Dette rommet var ikke åpent for alle barna hele tiden, på grunn av at personalet ønsket å selv være med å følge opp aktiviteten. I samme kapittel viser hun til observasjoner og eksempler på bruk og tilrettelegging av rom for de yngste barna, med hovedfokus på den motoriske siden av leken, lek med kroppen og rundt store lekelementer. I et av eksemplene blir også byggeaktivitet med klosser lagt en del vekt på. (Thorbergesen, 2007, s. 33 – 47)

Greve skriver også at for mange små barn på en gang er rom med godt størrelse der det er plass til å løpe, med myke materialer, og lange korridorer til løping og innredning som tunneller og rutsjebaner er et godt grunnlag for å la barna få bruke kroppen i leken og fysisk

utfoldelse. Dette er rammer for lek som kan fenge flere barn sammen i leken over en lengere tidsperiode. (Greve, 2009, s. 125)

2.5 Hva sier rommet?

Rommene snakker til oss, og forteller selv om hva de innbyder til. Vi forbinder ulike inventar med aktiviteten som skal foregå der. Er et rom innredet med kun myke puter, og kanskje gitt navnet puterommet, får vi øyeblikkelig en tanke om hva vi skal bruke rommet til. Rommet legges til rette for motorisk aktivitet, rulle, hoppe, kaste seg og lande på myke puter. Å gjenta handlinger er det mest typiske for de minste i barnehagen. Rommet bør ha steder der barna kan samle seg, og skape seg lekrutiner. (Thorbergesen, 2007, s. 25 - 33)

«Et rom fylt med store langbord og mange tripp-trapp stoler forteller at bordaktiviteter blir høyt verdsatt» (Thorbergesen, 2007, s. 26). I motsetning til et rom med puter og madrasser, vil ikke et rom med høye bord og stoler innby til å hoppe, kaste seg rundt på samme måte. Dette rommet vil da gi oss andre signaler om hva som er ønsket at vi holder på med her. Om møblene i rommet gir mulighet til å endre på rommet for også å endre på leken som finner sted spiller også en rolle (Thorbergesen, 2007, s. 27). Et rom med store tunge bord lar seg ikke endre like mye på som et rom med mer fleksible løsninger. Men om barna kan endre på møbler og lekeapparat selv for å tilpasse det til leken, bordet lett snus på, eller lekeapparat lett flyttes inn til en vegg for å gi gulvplass, vil det gi helt andre muligheter.

2.6 Lekemateriell

I en studie av Gisman-Ryan (Greve, 2009, s. 127) diskuterer han barnerelasjoner i forhold til fravær av leketøy, finmotoriske leketøy, sosialt/språklig lekemateriale og grovmotorisk leketøy. Han laget en oversikt der han presenterer forholdet mellom lekesaker, sosiale handlinger og lekeform blant småbarn i de fire kategoriene.

Ved fravær av leker ser han de sosiale handlingene som vokalisering, smil, gester, blikk og berøring. Lekeformen er sang, fingerlek, borte-titt lek, klapping og generelt kroppsleker. I den finmotoriske leken, med for eksempel spill, klosser, puttekasser o. l. Ser han de sosiale handlingene å ta, vise frem, bytte, imiter og gjenta handlinger, og å leke ved siden av. (Greve, 2009, s.128) I en studie gjort av Mueller og Vandell i 1979 kom det fram at barna hadde minst kontakt seg i mellom, når de drev med små leketøy. Det ble også observert flere konflikter i slike tilfeller, en i lek med større gjenstander eller uten leketøy. (Løkken, 2009 s. 29)

Den sosiale og språklige lekeformen med lekesaker som bøker, utkleddingstøy og dukker, er de sosiale handlingene å tilby, akseptere, bytte, imitere og gjenta handling typiske.

Lekformene kan være å snakke i telefonen, «lese», kle seg ut eller dukkelek. Grovmotoriske leker som for eksempel å vugge, klatre i trapp, med tunneler, rutsjer og med store baller er de sosiale handlingene han ser å trille ball, jage, løpe etter, lede an, følge på. Lekeformer som å rulle, fange, følge leder, ro-ro din båt og borte-tittit. (Greve, 2009, s. 128)

Thorbergesen sier at lekematerialet som tilbys i barnehager kan virke tilfeldig, og at de ikke finnes særlig faglig bakgrunn for dette, og det at noen barn vandrer litt målløst rundt kan skyldes dette. (Thorbergesen, 2012, s. 232) Tilgjengeligheten av lekemateriell ut i fra barnets fysiske nivå, gjør at barnet enklere selv kan starte egen lek uten å ha behov for å få hjelp fra de voksne. I et kompetanseutviklingsprosjekt kaldt «Barn & rom -1000 spørsmål» sa en pedagog i en barnehage som hadde byttet fra høye bord til bord i barnehøyde at dette skapte en større ro over situasjonen, siden barna mestret mere selv. (Eggesbø, 2012, s. 259)

2.7 utfordringer

Thorbergesen trekker fram økonomi som en begrensende faktor i forhold til innholdet av lekemateriell. Hvis det eneste alternativet er dyre leketøysfirmaer, kan dette hindre nye impulser (Thorbergesen, 2012, s. 231). Sandvik skriver i Temaheftet om de minste barna i barnehagen at teksten i heftet er mer idyllisk enn i teorien, og at leseren bør være klar over at

hun gjør dette i teksten. Ut i barnehagen er det mange andre faktorer som påvirker hvordan vi ønsker det skal være i praksis, og hvordan det er. Rammefaktorer som antall personalet, økonomi og rommet man har til disposisjon er ikke likt hos alle. På den måten er teksten i heftet på et generelt nivå, og alle må trekke ut det de kan bruke i sin barnehage og som er tilpasset sin barnegruppe. (Sandvik, 2006, s. 9).

3.Metode

3.1 Hva er metode?

En metode fungerer som et redskap når vi ønske å undersøke noe. Ved hjelp av en metode kan vi samle inn data og få den informasjonen vi trenger til undersøkelsen (Dalland, 2000, s. 71)

En kan dele metodene inn i kvantitative og kvalitative, hvor en enkelt kan si at kvantitative metoder samler informasjon som kan gjøres om til målbare enheter, slik at vi kan se ting som gjennomsnitt og prosent. Kvalitative metoder går mer i dybden, men ikke så bredt. (Dalland, 2000 s.72)

Jeg valgte først å ha observasjoner. Etter å ha snakket med barnehagen kom vi frem til at det passet best i tidsrommet mellom 9 og hal 11 på formiddagen, siden det da var frilek og toddlerne var samlet på rommet jeg skulle observere i. Jeg har observert barna i frileken, og hatt et intervju med førskolelærer. Begge disse metodene er kvalitative metoder. Fordelen med den kvalitative metode er at den gir informasjon om meninger og opplevelser som ikke kan måles eller settes et tall på. (Dalland, 2000, s. 72) Dalland drar frem stikkord som dybde, nærhet, det særegne og forståelse for å beskrive den kvalitative metode. (Dalland, 2000, s.74) Jeg har valgt kvalitative metoder fordi det gir en større dybde i informasjonen, noe som er nødvendig forhold til min problemstilling.

3.2 Observasjon

Når en snakker om observasjon i pedagogisk sammenheng menes det å få tak i det som skjer i nærheten. Observasjoner kan gi informasjon om relasjoner mellom barn, barn og voksne, og hvordan det fysiske miljøet byr på hindringer eller muligheter i barnas aktiviteter. Det har ingen hensikt å observere alt på en gang, en må velge å fokusere på et begrenset område eller fenomen. Likevel må en ta omgivelsene og andre forstyrrende elementer med i betraktningen når inntrykkene fra observasjonen blir tolket. Under observasjon vil observatøren ubevisst filtrere bort mye informasjon som ikke har betydning, noe som gjør at informasjonen som kommer fram avhenger av den som utfører observasjonen. Mennesket har en tendens til å automatisk utfylle deler som mangler i sanseopplevelsen for så å danne en egen helhet som passer inn i den enkeltes forståelse. Følelser, behov og interesser vil også være med på å påvirke oppfattelsen av det som blir observert (Løkken og Søbstad, 1999, s37-41).

Oversiktsobservasjon er en variant av tidsbrukstudier. «Tidsbrukstudier handler om å beskrive atferd på ulike tidspunkter» (Løkken og Søbstad, 1999, s. 46). Jeg har fra tidligere praksis erfaring med oversiktsobservasjon der jeg brukte kart over barnehagen og observert et barn for å kartlegge hva barnet gjorde i frileken. «Observatøren går rundt og noterer hvor barna befinner seg i den aktuelle tidsperioden, hvem som er sammen og hva de driver med» (Løkken og Søbstad, 1999, s. 47).

3.3 Intervju

Jeg valgte å bruke intervju og observasjon sammen. Observasjonen ønsket jeg å gjøre for å få innblikk i barnas lek, hva gjør de egentlig i frileken, og leker de sammen. Samtidig var jeg ute etter tanker om hvorfor innredningen var slik, om det lå noen tanker bak valg av innredning og lekemateriell og hvordan opplever personalet toddlernes lek. «Intervju betyr egentlig en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema.» Jeg sendte intervjuguiden til førskolelæreren jeg skulle intervju på forhånd, det er både fordeler og ulemper ved dette. Men i forhold til min oppgave følte jeg dette var riktig fremgangsmåte. «Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2008, s.15)

Et strukturert intervju vil si at spørsmålene er satt opp i en bestemt rekkefølge, og formulert på forhånd. (Løkken og Søbstad, 1999, s. 98) Ved at jeg hadde skrevet ned spørsmål som følte var relevante, la dette en føring for hva informanten skulle komme med av informasjon i intervjuet. Bruk av intervjuguide legger føringer for intervjuet, samtidig som det gir rom for å stille flere spørsmål om man ønsker å vite mer om enkelte tema. «Spørsmålene er uttenkt på forhånd, og dermed kan intervjuguide betraktes som en ramme for samtalen. Men ellers står intervjueren fritt til og for eksempel å endre rekkefølgen av spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål, klargjøre utsagn fra intervjupersonen osv» (Løkken og Søbstad, 1999 s. 100).

Vi avtalte tidspunkt på forhånd av intervjuet der førskolelæreren viste hun hadde tid til å sette seg ned, og fikk bruke personalerommet til å gjennomføre intervjuet, som ga oss ro i situasjonen. På den måten følte jeg vi fikk god tid til å gå gjennom spørsmålene, og jeg begge to kunne komme med oppfølgingsspørsmål og våre tanker rundt temaet på slutten av intervjuet. Førskolelæreren ga inntrykk av at hun synes det var et spennende tema, og siden hun fikk spørsmålene på forhånd fikk mer tid til å fordype seg i temaet.

3.4 Feilkilder

Det kan ligge mulige feilkilder både i intervjuet og observasjonene. For intervjuet sin del kan det være oppfattelsen av spørsmålene, og oppfattelsen av svarene. Intervjueren kan ha notert feil, mer eller mindre viktige poeng kan ha blitt utelatt, og det kan ha blitt brukt forkortelser som kan mistolkes. Hvis alle disse feilkildene gjør seg gjeldene gjør seg gjeldene samtidig, blir påliteligheten redusert betraktelig. Under observasjon kan det føles problematisk å observere og skrive samtidig, en kan lett bli avsporet, og det kan være å fange opp det viktigste. I tillegg er det ikke alltid like lett å sette ord på det en ser. En mulighet er å skrive etter observasjonen, men det kan igjen føre til at vesentlig informasjon faller utenfor. Det er derfor viktig å ha en tanke om hva en leter etter på forhånd, slik at en kan konsentrere seg om nettopp det. Selv om informasjonen som kommer fram skal være minst mulig farget av den som utfører undersøkelsen, er dette vanskelig å oppfylle ved intervju og observasjon. Når en velger ut den eller de en ønsker å intervju, samt tidspunkt, varighet og hva en ønsker å

observere, er det viktig at dette blir gjort systematisk. Dette for at informasjonen en får tak i skal kunne gi et helhetlig og mest mulig korrekt bilde på den reelle situasjonen (Dalland, 2000, s. 78-84)

3.5 Vurdering av metode

Jeg synes det var svært lærerikt å få prøve ut to ulike metoder i barnehagen, i forhold til intervjuet tenkte jeg mye på min rolle som intervjuer om jeg ikke har hatt mye tidligere erfaring med. Jeg kjente ingen av barna i observasjonsbarnehagen fra før, og var derfor opptatt av og ikke komme i veien for deres lek, eller forstyrre den. På grunn av dette valgte jeg å sette meg på en stol i en krok der jeg kunne ha oversikt over nesten hele arealet uten å bevege på meg. Jeg følte om jeg sto eller gikk rundt i rommet påvirket dette barna i mye større grad. Selvsagt vil jeg si at min tilstedeværelse fortsatt antagelig hadde en påvirkning på barna, i og med at det kom en fremmed voksen inn i rommet de var. De tre gangene jeg var å observerte, observerte jeg i en times tid, men tok meg alltid til å sitte litt ekstra etterpå å snakke med barna. Den første dagen ble jeg sittende med en gruppe barn og legge puslespill en stund, neste gang jeg kom viste de tydelig at de kjente meg igjen. Jeg tok derimot ingen kontakt med barna når jeg satt og observerte.

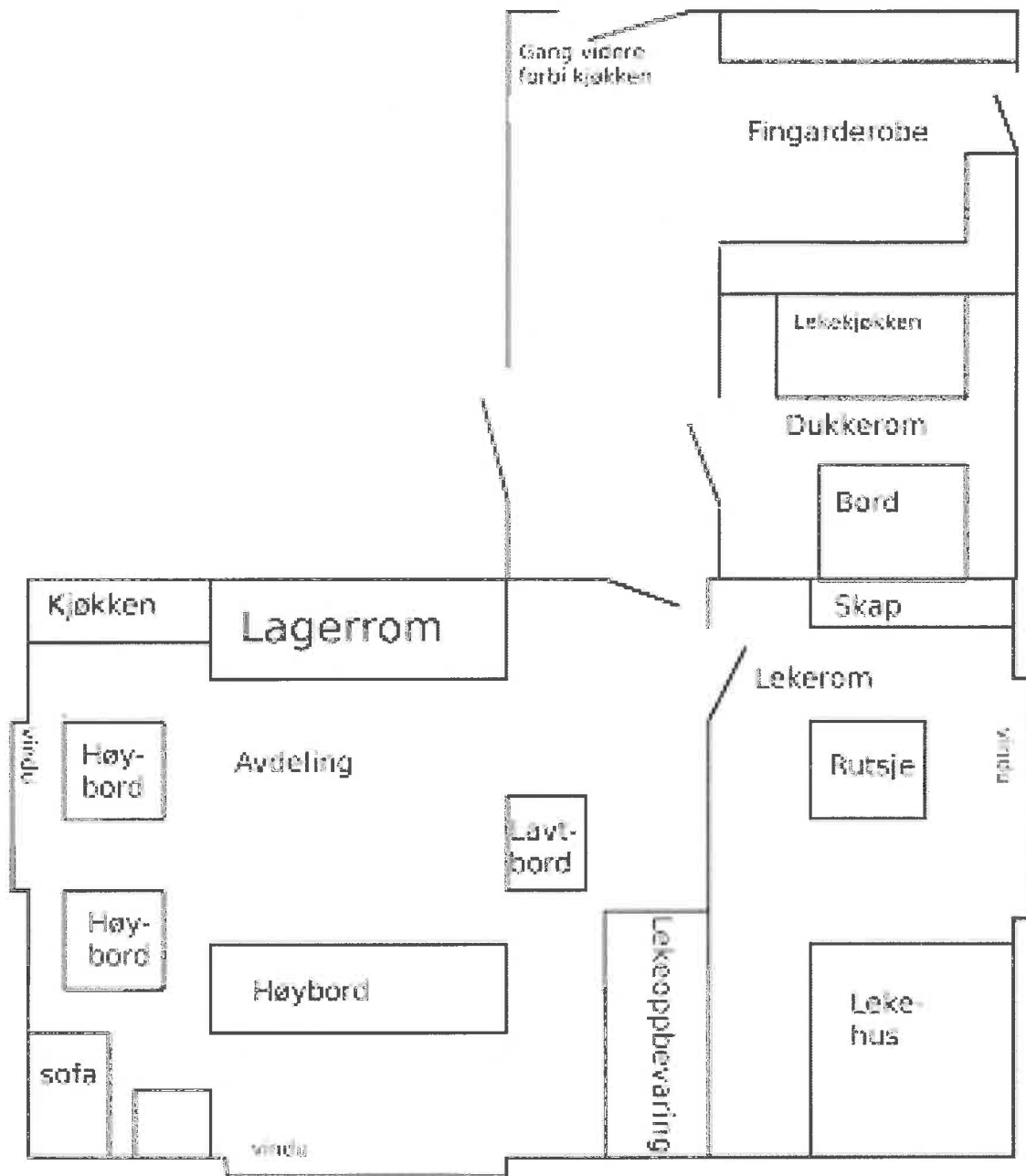
Når jeg ser tilbake på metodene jeg brukte i denne oppgaven ser jeg i etterkant at jeg kunne valgt en annen observasjonsmetode. Hadde jeg skulle tatt dette valget på nytt hadde jeg antagelig valgt praksisfortelling eller loggbok for å få en mer utfyllende beskrivelse av situasjoner som oppsto som jeg kunne tolket ut i fra rommet rundt. På en annen måte synes jeg det var lærerikt å fokusere på den måten jeg gjorde i oversiktsobservasjonen, selv om det var litt utfordrende å skulle skape seg et overblikk hvert 10 minutt til faste tidspunkt, da det kunne skje noe mellom der jeg oppfattet som interessant.

4.Drøfting

4.1 Presentasjon av barnehagens rom

Barnehagen jeg har vært og observert i har to avdelinger med barn i alderen 1 – 6 år i samme hus. Jeg synes det var interessant å se på hvordan en barnehage som har alle aldre i samme avdeling har tilrettelagt for de yngste barna i hverdagen, siden rommene også skal tilpasses hele barnegruppa. Barnehagen har valgt å ha noe de kaller toddlerbase under frileken. Da samler de yngste barna fra begge avdelingene seg sammen, og de eldste på et annet sted. Tidligere hadde de byttet på å ha toddlerbase på de to avdelingene annen hver uke, en uke på hver avdeling. Etter en stund har de kommet frem til at det beste både for barna, de voksne og tilretteleggingen av rommet, har vært å ha fast sted for toddlerbasen, dette har de opplevd som svært positivt.

I drøftingsdelen vil jeg først presentere rommene toddlerbasen bruker, for så å beskrive innredningen på rommene de bruker. Jeg vil i hovedsak beskrive avdelingen og lekerommet, fordi det var disse rommene som ble mest brukt i den perioden jeg var i barnehagen. Deretter vil jeg trekke frem de temaene jeg synes er relevante ut i fra mine observasjoner og fra intervjuet med førskolelæreren som hadde ansvaret for toddlergruppen. Dette vil jeg videre drøfte opp mot teorien jeg har brukt i teoridelen av oppgaven. Jeg vil presisere at jeg kun tolker og drøfter ut i fra de timene jeg var i barnehagen for å observere, og at jeg er klar over at disse observasjonene ikke nødvendigvis viser hele sannheten om hvordan hverdagen i barnehagen utarter seg.



Figur: Tegning av barnehagen

Avdelingen

Inne på avdelingen står fire bord, et langbord, to små høybord med tripp-trapp stoler, og et bord som er nede på barnas høyde med små stoler rundt. Bordene tar mye av plassen inne på avdelingen. De er plassert parallelt med veggene på rommet, så det er litt gulvplass på midten av rommet. I en krok står en sofa med en matte på gulvet foran, og på en vegg står en stor reol med alt av leker. Et lite kjøkken, og en hylle med materiell som perler, maling og annet formingsmateriell står ved siden av. Bak er et lite lager. Kroken med sofaen og matten skaper en egen sone i det store avdelingsrommet, det gjør også de ulike bordene. Noen kan holde på med en aktivitet ved ett bord, mens andre med noe annet ved et av de andre bordene. På den måten kan flere aktiviteter finne sted i det samme rommet samtidig.

I reolen med leker finnes typiske småbarnsleker, som duplo, bamser og leker med lyd. Litt lengre opp ligger puslespill, her kan de eldste barna rekke opp selv eller dytte inn til en av de små stolene. I mine observasjoner ser jeg ofte at barna går for å hente puslespill selv og setter seg ved bordet. De barna som ikke rekker opp selv får hjelp av en voksen til å ta ned det de ønsker. Lekene er tilgjengelige slik at barna kan ta de ut selv, de aller yngste barna kan kripe bort og dra ut lekene fra de nederste hyllene. Dørene inn til avdelingen, til gangen og inn til lekerommet står tett plassert i forhold til hverandre, på den måten er det ingen gjennomgangstrafikk gjennom rommet. Det er mange vinduer som slipper inn lys ved alle bordene. Vinduene bak det største bordet går helt ned til gulvet slik at de yngste barna kan se ut på utelekeplassen.

Jeg føler at rommet har høy kompleksitet, helhet og romlighet, slik Thorbergesen trekker frem Laikes forskning på rommene (Thorbergesen, 2007 s.21). Rommet inneholder mye, men det er godt organisert med oppbevaring av leker. Rommet virker ryddig og det er mye lys både fra lyskilder inne og fra de mange vinduene. Det at lekene er plassert sammen i oversiktlige hyller, og at bordene står parallelt med veggene gir et oversiktlig inntrykk når man ser inn på avdelingen.

Lekerom

Lekerommet er mindre enn avdelingen, men også enklere møblert. Bortsett fra to skap som står plassert inn til en vegg bak døren, er det ikke oppbevaring av leker eller materiell her inne. Rommet har en rutsjebane og en liten hytte av plast, som kan flyttes rundt i rommet. En av dagene jeg er i barnehagen er rutsjebanen flyttet frem. Jeg så tydelig at mange flere barn brukte den når den står midt i rommet enn når den tidligere sto inn til to vegger. Det er også en del gynger og matter på gulvet her inne. På veggen henger et tøyestykke med bilde av vei og landskap på, med store myke tøybiler som kan plasseres på ved hjelp av borrelås. Her inne var det lite av små leker som kun et barn kan leke med av gangen, sett bort i fra gyngene. Men hvis barna ønsket det, kunne de få hjelp til å ta med mindre leker inn.

Gang og «dukkeom»

Toddlerbasen og de eldste barna deler på arealet i gangen og dukkerommet. Førskolelæreren forteller at når barnegruppa på toddlerbasen er full, øker behovet for plass og de bruker da ofte gangen i tillegg til avdelingen og lekerommet. Gangen er lang og smal og fører forbi et kjøkken og inn på den andre avdelingen, samt fingarderobe. Dukkerommet er et lite grupperom med lekematerialer til rollelek, som dukker, mat og utkleddingsutstyr.

4.2 Hva sier rommene?

Rommene gir som Thorbergsen (2007 s.26) påpeker sterke signaler om hvilke aktiviteter det legges tilrette for. På avdelingen med fire bord, med tre av dem med tilhørende tripp-trapp stoler, signaliserer dette i sterk grad at her er det lagt til rette for bordaktiviteter.

Førskolelæreren sier også at det foregår mye bordaktiviteter blant 1-3åringene, som puslespill, perling, maling og tegning. Både perler og puslespill ligger slik at barna har oversikt og kan se dette. Puslespillene kan de klatre opp å hente selv om de ønsker å sette seg ned med det. Rommet gir en høy tilgang til slike typer aktiviteter da både møblene er tilpasset dette, og materiellene er enkelt tilgjengelige for barna. Det at barnehagen er lagt til rette for bordaktiviteter, kan ses på som en vesentlig grunn til at barna også ofte velger dette. Barna blir påvirket av rommet de er i til å velge hva de skal leke med. En stor del av arealet på

toddlerbasen er også viet til bordaktiviteter, dette fordi det lett skal kunne tilpasses når hele 1-6 års avdelingen både skal spise og være her på morgen og ettermiddag.

I oversiktsobservasjonene ser jeg at barna hyppig trekker mot bordaktiviteter. Når noen barn først begynner kommer mange etter, og ønsker seg opp til bordnivå. Barna samler seg om felles aktivitet. Noen ganger sitter de stille ved siden av hverandre, og holder tilsynelatende på med sitt eget. Mens andre ganger perler de på samme brett, synger og ler sammen. Ved det største bordet er det plass til at mange kan sitte sammen. Førskolelæreren sier i intervjuet at dette også er tanken bak rommene. På avdelingen er det tilrettelagt for mer stille og rolig lek, med plass også til å trekke seg unna for å være i fred. De har bevisst ikke leker på grupperommet, for at barna skal utfolde seg mer grovmotorisk. Jeg vil si at de to rommene gir gode forutsetninger både for å være sammen i den motoriske tumleleken, å være sammen med bordaktiviteter, og å trekke seg tilbake ved behov.

Med tre forskjellige rom, i tillegg til gangen, legges det til rette med utformingen av disse tre rommene for et bredt utvalg av aktiviteter. Jeg tolker dette som at både rollelek, tumlelek, bordlek og finmotorisk lek er gitt et jevnt fordelt fokus i det pedagogiske. At lekelementene er fritt tilgjengelige for barna, kan tolkes som at barna har kompetanse til å selv skape lek sammen.

4.3 Tumlelek

I ordet tumlelek, legger jeg den sansemotoriske kroppslige leken som Løkken og Lillemyr trekker fram som typisk for denne aldersgruppen. Løkken sier at observasjoner har vist at det er i slik lek barna kan leke lengst sammen uten konflikter eller innblanding av voksne (Lillemyr, 2001, s. 17 og Løkken, 2009 s. 51). Thorbergsen konkluderer også med at de yngste barna trenger stort gulvareal, plass og store lekelementer de kan leke rundt for å utfolde den kroppslige leken (Thorbergsen, 2007, s. 33 - 47). Ut i fra at barnehagen har brukt lekerommet til å legge til rette for kroppslig lek, med noen få store lekelementer, som rutsjebanen og lekehuset, tolker jeg det slik at de anerkjenner de yngste barnas væremåte, og

gir det plass i barnehagens rom. Det at de bruker gangen utenfor om de er mange barn til stede, gir barna rom for å få utvikle typiske lekrutiner som Løkken nevner.

I observasjoner ser jeg at særlig de eldste barna i 2 årsalderen kan leke lenge sammen med kroppen og de store lekelementene som base i leken. En jente på 2 år og en gutt på 2 år, holder lenge til inne på lekerommet der de løper inn og ut av lekehuset. Ut i fra kroppslige gester som latter, hopping og smil kan vi se at de har felles glede i leken. Dette er typisk lekrutiner jeg observerer hver av de tre gangene jeg er i barnehagen. Dette oppfatter jeg da som typisk lek for barna, noe rommet gir dem mulighet til å utfolde seg i.

I en observasjon ser jeg de samme to barna løper fra sofaen i den ene enden av avdelingen og bort til veggen, for å kaste seg ned, le og løpe tilbake. De står og venter på tur til den andre er ut av veien før de selv løper og gjør det samme. Når de reiser seg i enden, ser de bekreftende bort til den andre og ler sammen. Etter en ti minutters pause jeg har mellom observasjonene, ser jeg ennå at de holder på med det samme. To andre jenter som er litt yngre har også blitt med. De gjentar det samme om og om igjen, helt til de to eldste barna plutselig løper inn til lekerommet for å fortsette å leke der. Dette stemmer over ens med det jeg leser i Løkkens litteratur om at barn kan leke lenge sammen uten konflikter og med felles mål og mening i leken.

Disse lekrutinene finner gjerne sted der det er mye gulvplass, og lite faste leker. For eksempel i korridoren, og på det åpne gulvområdet inne på avdelingen. Det er mye fysisk lek på grupperommet, om noen rutsjer kommer de yngre barna fort etter og hermer etter de litt eldre. For eksempel rutsjer de vanlig, på magen og bakover. Dette er også en fin måte å lære å vente på tur. I den første observasjonen jeg gjorde var ikke rutsjebanen så mye i bruk, den andre dagen jeg kom til barnehagen var den flyttet ut til midten av gulvet, jeg fikk ikke greie på om det var voksne eller barn som hadde flyttet den dit. Men den er laget av plast, og jeg ser at barna har mulighet til å flytte på denne selv. På den måten kan de påvirke rommet de er i. Når rutsjebanen sto midt på gulvet var den i bruk hele tiden mens jeg observerte. Disse lekeelementene beskrev også Greve når hun viste til observasjoner av barn som kunne utfolde seg lenge uten konflikter i den kroppslige leken (Greve, 2009, s. 125).

4.5 Lek rundt små lekelementer

Førskolelæreren forteller at typiske finmotoriske leker er veldig populært blant barna, og at det er en god balanse mellom tumlelek og finmotorisk lek. Jeg ser også i observasjonene at barna svært ofte spør etter perling og tegning, og når et eller to barn setter seg med dette, trekker fort en stor del av barnegruppa etter. Selv om barna ikke holder på med en felles leke, velger jeg å se det som samlek heller en parallell lek. Jeg ser at barna kommuniserer med hverandre og har felles mål og søker kontakt med de andre barna som holder på med samme aktivitet. De spøker og ler sammen, om noe faller på gulvet.

Da jeg observerte barna som satt sammen rundt bordet og tegnet, puslet og perlet, tok jeg meg selv i å undre om dette likevel var parallelllek, der barna lekte med forskjellige leker ved siden av hverandre, eller om dette kunne ses på som en sosial stund mellom barna som satt rundt bordet med oppmerksomheten rettet mot både lekemateriellet og hverandre. Løkken viser til en studie av Mueller og Vandell at barn har minst kontakt rundt små lekelementer, og at det her oppstår flere konflikter (Løkken, 2009, s.29). Jeg observerte ikke kranling mellom barn mens de satt rundt bordene og holdt på med ulike små lekelementer. Dette kan selvsagt ha vært tilfeldig, likevel velger jeg å tolke slik at små lekelementer ikke trenger å være en større kilde til konflikter enn store lekelementer. Gisman-Ryers studie av barnereelasjoner i forhold til ulikt lekemateriell viser gester som å ta, bytte, vise frem og imitere i forhold til finmotoriske lekelementer (Greve, 2009, s. 27). Det at barna ikke leker med hverandre men med små lekelementer kan også minske kontakten mellom barna.

Førskolelæreren sier at de har en del kasser der de oppbevarer forskjellige lekemateriell tilpasset de yngste barna, som store lege klosser, togbanedeler o.l. Isteden for at de har alt på avdelingen samtidig, rullerer de på å ha dette inne på avdelingen så det blir variasjon i lekematerialet som tilbys. På den måten kan de tilby nye impulser uten å kjøpe noe nytt, de kan også velge de lekematerialene som passer best til barna som er i barnegruppen akkurat da.

4.5 Oversiktsobservasjoner

I bruken av oversiktsobservasjonene kunne jeg se hvor barna befant seg, og hvor de holdt til i løpet av den timen jeg observerte. Jeg så en jevn fordeling av hvor de befant seg hen, både lekerommet med de store lekelementene og bordene, samt sofaen, ble alle brukt av flere forskjellige barn i løpet av denne tiden. Barna brukte mulighetene i rommet, og utviklet leken på de forskjellige stedene.

4.6 Trygghet

Førskolelæreren nevner trygghet som en av de viktigste faktorene i de yngste barnas hverdag i barnehagen, spesielt de som nettopp har startet i barnehagen. Jeg tror mange tar det som en selvfølge at trygghet er det viktigste for barna for at de skal kunne være seg selv, finne venner, utvikle seg og mestre, og trives i barnehagen. Det spiller klart en stor rolle hvordan de voksne møter barna og skaper trygt felleskap for de aller yngste. Likevel er det også aspekter ved rommet som er med på å bidra til tryggheten hos barn.

Førskolelæreren sier de sjelden gjør større endringer på innredning og møblering, dette og det at de har valgt å ha faste rom til toddlerbase, isteden for å bytte mellom avdelingene har gjort at barna føler seg tryggere. Barna vet hvor de skal være hen når det er toddlerbase, og trekker selv dit når de voksne sier det er toddlertid. Hun forteller at særlig barna som nettopp har begynt i barnehagen trenger den tryggheten i å kjenne igjen rommet, og miljøet rundt seg. I oversiktsobservasjonene ser jeg at en av jentene etter en stund med kroppslig tumlelek på lekerommet trekker inn på avdelingen og setter seg med en voksen på et av de høye bordene. Her sitter hun og ser litt på de andre, samtidig som hun tegner litt. Jeg tolker det som at hun trenger litt tid til å distansere seg fra inntrykkene i den mer aktive leken. Det å sette seg ved et av de høye bordene skaper samtidig et mer fysiske skille mellom henne og leken som foregår på gulvet. Sandvik påpeker dette i Temaheftet for de minste barna i barnehagen, at barn også trenger stillhet og ikke gjøre noe, for å bearbeide inntrykk (Sandvik, 2006 s. 30).

4.7 Utfordringer

Førskolelæreren på toddlerbasen sa at hun opplevde at de voksnes syn på den kroppslige toddlerleken påvirket i hvilken grad de voksne lot den få utspille seg. For eksempel når barnas lek oppleves som litt høylytt og kaotisk, kan man velge å gi det plass, som for eksempel ved å åpne døren ut til gangen. Eller man kan velge å stenge dører, og fordele barnegruppen på ulike rom, eller legge til rette for andre typer lek. På den måten kan vi si at de voksne kan begrense rommet for å påvirke leken til barna etter deres egne ønsker. Småbarnsleken kan oppleves som kaotisk, men det gjelder å se det bidraget deres væremåte har til atmosfæren, og tilpasse våre holdninger til dette (Sandvik, 2006 s. 23).

Som Thorbergsen påpeker kan lekemateriell fra leketøysforretninger vært dyre, på den måten kan økonomien sette grenser på hva rommene skal inneholde (Thorbergsen, 2012, s. 231). Dette nevner også førskolelæreren i intervjuet. Hun sier at de har mange ting på ønskeliste, men at de må gjøre det beste ut av det de har. Det er ikke alltid det er behov for å kjøpe nye dyre lekemateriell, men heller utnytter det man har på en bedre måte.

En annen utfordring er at rommet skal tilpasses til en aldersblandet gruppe, både 1-åringen og 5-åringen. Jeg ser i observasjonen at rommene på denne avdelingen er innredet med tanke på de yngste barna, på de store lekelementene og at de har valgt å ha fokus på lekemateriell som store klosser og leker som er tilpasset de yngste barna. Dette ble enklere å legge til rette for siden de nå har fast rom når de skiller barna etter alder til leken midt på dagen, den andre avdelingen inneholder lekemateriell som er bedre tilpasset de eldste barna. Løkken beskriver toddlerne som ett- og toåringer, og i barnehagen er barna som er på toddlerbassen mellom 11 mnd. og 2,5 år gamle. Noen barn kryper, noen går litt forsiktig, mens noen løper av sted.

4.8 Veien videre

For å få et bedre blikk på hvordan de yngste bruker rommet hadde det vært interessant å observere over en lengere tidsperiode enn det som har blitt gjort i denne oppgaven. Da kunne

en sett mer på hvor barna selv etablerer leken i rommet, og hvilke områder som blir hyppigst brukt, og hva grunnen til dette kan være. Lekemateriellets betydning for leken hadde også vært spennende å sett nærmere på, dette ble litt utfordrende i denne oppgaven siden jeg ikke ville trenge meg for nære barna i deres lek, siden jeg var en fremmed person som kom inn i deres rom. For å få en bedre observasjon av barns bruk av lekemateriell ville deltagende observasjon antagelig gi et bedre innsyn, siden rollen som observatør da inkluderer at man tar seg tid til å etablerer relasjoner til barna.

Seland skriver om de nye basebarnehagene som i senere årene er blitt bygget i større grad (Seland, 2012, s. 116). Her har rommene litt andre roller enn i en vanlig avdelingsbarnehage, forskjellen på en avdelingsbarnehage og de nyere basebarnehagene er bedre utnyttelse av de fysiske arealene.

5. Oppsummering

I oppgaven føler jeg at jeg har sett at selv om barna ofte går rundt og vandrer i løpet av tiden på toddlerbasen, kan de også delta i langvarige leksekvenser med hverandre. I teoridelen føler jeg at jeg fikk et grunnlag for å se på den motoriske bevegelsesleken til barna i denne alderen som en typisk væremåte (Løkken, 2009, s. 51), mens i observasjonene ser jeg at lek rundt små lekelementer også engasjerer barna i samspill med hverandre i lengere leksekvenser.

I intervjuet får jeg litt innblikk i hvor barna leker og hva de leker med av førskolelæreren, som gir et inntrykk av at barna leker lenge både i den kroppslige leken, og med små lekelementer i finmotorisk lek. Dette ser jeg også i observasjonene mine, der jeg ser lite konflikter mellom barna hverken i den motoriske leken eller ved bordaktivitetene. Jeg tolker barnas bordaktiviteter som perling og pusling som sosiale aktiviteter da jeg opplever et samspill mellom barna med både gester og språk til hverandre, der de har felles mening med leken. Jeg føler jeg har fått bekreftet Løkkens observasjoner av barn som leker lenge rundt store lekelementer, og med kroppen i fokus. Lekrutiner som Løkken beskriver i sin bok (Løkken,

2009, s. 15) har jeg sett igjen i barnehagen, og ser hvordan rommet med store lekelementer som rutsje og lekehytte, samt åpen gulvplass og korridorer ofte er steder der slik lek oppstår. På den måten vil jeg si at rommet påvirker barnas lek.

Barna har også behov for trygghet, stillhet og rolig omgivelser, og å kunne trekke seg bort. Rommet må også gi rom for dette, her opplever jeg at det å kunne sette seg ved høye bord gir barna litt avstand fra leken som foregår på gulvet, og tolker dette til at barna kan observere og bruke tid på å bearbeide inntrykk med roligere aktiviteter. Utfordringene med balanse mellom det man vil legge til rette for, og barnehagens dagligliv med forskjellige utfordringer spiller også inn som en rammefaktor til rommets innredning.

6. Litteraturliste

- Dalen, M. (2008) *Intervju som forskningsmetode* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eggebø, M. N. (2012) «BARN og Rom – 1000 spørsmål» I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage* (s.249 – 267). Bergen: fagbokforlaget
- Greve, A. (2009) *Vennskap mellom små barn i barnehagen* Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O. F. (2006) *Lek på alvor* Oslo: Universitetsforlaget a.s.
- Løkken, G. (2009) *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: J.W Cappelens Forlag a.s.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (1999) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2006) *Temaheftet om de minste barna i barnehagen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Seland, M. (2012) *Livet i den fleksible barnehagen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorbergsen, E. (2012) Lekemateriell og barns lek. I T. Moser (Red.) *Rom for barnehage* (s. 231 – 247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom: nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk Forum.

7. Vedlegg

Intervjuguide til bacheloroppgave

Yrke:

Utdanning:

- 1) Hvilke tanker ligger det bak plasseringen av innredning og valg av lekemateriell i toddlerbasen?
- 2) Har dere forskjellige soner/rom?
 - Hvilke typer lek ser dere for dere de ulike stedene?
- 3) Hvor opplever du at det foregår mest sosial tumlelek mellom barna, og tror du det er en spesiell grunn til det?
- 4) Hvilke steder, eller lekemateriell er mest brukt?
 - eventuelt noe som dere ser går igjen i ulike grupper?
- 5) Endrer dere ofte på innredning og plassering av lekemateriell?
 - Når barnegruppen endrer seg?
 - er det en spesiell grunn til at dere eventuelt endrer eller ønsker å ha det likt?
- 6) Brukes innredningen slik dere har tenkt?
 - i de ulike soner/rom?