

Barnehagens rom som undrings- og lekearena

**En bacheloroppgave om hvordan pedagogens utforming av barnehagens
innerom kan påvirke treåringers lek og undring**

Av
Gine Røen Sande
[kandidatnummer: 1]

Bacheloroppgave
[BHBAC3990]

Trondheim, April 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med at jeg nå er ved veis ende med barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne Høgskole. På bakgrunn av min fordypning i *Kreativitet, undring og bærekraft i barnehagen* ønsket jeg å fordype meg i barns lek og undring, og hvordan barnehagens innerom kan påvirke barnas mulighet til å drive med dette. Prosessen har vært interessant og lærerik, og ikke minst givende - den har gitt meg mange nye erfaringer som kommer til å prege min pedagogiske praksis.

I forbindelse med mitt bachelorprosjekt ønsker jeg å rette en stor takk til min informantbarnehage som har latt meg komme inn til dem, og utforme to rom, samt observere to av barna. Uten denne muligheten hadde ikke denne oppgaven blitt til. Videre vil jeg også takke mine to veiledere Oliver Thiel og Tormod Murud-Riser for god veiledning og støtte gjennom dette prosjektet. Til slutt vil jeg også rette en takk til familie og venner for støtte når skrivingen føltes tung, og prosjektet langt.

1. Innholdsfortegnelse

Forord	2
1. Innholdsfortegnelse	2
2. Innledning	3
2.1. <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	3
2.2. <i>Presentasjon av problemstilling</i>	4
2.3. <i>Oppgavens struktur</i>	4
3. Teoretiske perspektiver	5
3.1 <i>Hva er undring?</i>	5
3.2 <i>Hva er lek?</i>	5
3.3 <i>Reggio Emilia og rommet som den tredje pedagog</i>	6
3.4 <i>Rom og materialitet som pedagogisk ressurs</i>	6
3.5 <i>Barns evne til å være skapende</i>	7
3.6 <i>Materialitet og kodet rom</i>	7

3.7	<i>Rommets betydning for barns lek og undring</i>	8
4	Metode	9
4.1	<i>Hva er en metode?</i>	9
4.2	<i>Valg av metode og innsamlingsstrategi</i>	10
4.3	<i>Planlegging og gjennomføring av datainnsamling</i>	11
4.4	<i>Analysearbeid</i>	12
4.5	<i>Metodekritikk</i>	12
4.6	<i>Reliabilitet og validitet</i>	13
4.7	<i>Forskningsetikk</i>	14
5	Presentasjon og drøfting av funn og hovedpunkter	15
5.1	<i>Funn og tolkninger fra rom 1</i>	15
5.1.1	<i>Observasjon og tolkning av guttens reaksjon på rommet</i>	15
5.1.2	<i>Observasjon og tolkninger av jentas reaksjon på rommet</i>	19
5.1.3	<i>Sammenligning og konklusjon av barnas opplevelser av rommet</i>	21
5.2	<i>Funn og tolkninger fra rom 2</i>	21
5.2.1	<i>Observasjon og tolkning av guttens reaksjon på rommet</i>	22
5.2.2	<i>Observasjon og tolkning av jentas reaksjon på rommet</i>	23
5.2.3	<i>Sammenligning og drøfting av barnas opplevelser av rommet</i>	25
6	Avslutning/oppsummering	25
7	Litteraturliste	27
8	Vedlegg	29

2. Innledning

2.1. Bakgrunn for valg av tema

Helt siden barnehagen har jeg interessert meg i små detaljer. Med det mener jeg de små detaljene i et større bilde - tenk «Hvor er Willy?», en hylle med mange Mummi-kopper og «Se og si – ordboka mi». Det alle disse tingene har til felles er at de alle inneholder mange små bilder som forteller hver sin historie. Dette fascinerte meg mye som barn, og jeg elsket å gå inn i rom som var fylt med mange slike små historier, hvor jeg bare kunne gå fra historie til historie og undre meg over de synsinntrykkene jeg fikk. Dette er noe som fortsatt fascinerer meg, og jeg ønsket derfor å undersøke om slike rom kan ha en påvirkning på barns undring og lek. Det finnes utallige teorier om akkurat dette med rom og kreativitet, og i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50) står det at barn skal ha tilgang til rom som støtter

deres lekende og estetiske uttrykksformer, hvor barn kan ta i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede. Gjennom studietiden har jeg fått erfart hvordan rommet påvirker barnas fantasi og kreativitet, og hvordan vi som voksne kan påvirke hva og hvordan barn leker og undrer seg over bare ved å påvirke de rommene barna har tilgang på. Disse erfaringene ble avgjørende for valg av tema i min bacheloroppgave.

2.2. Presentasjon av problemstilling

Jeg har som sagt alltid vært fascinert av det jeg beskriver som kreative rom, og jeg visste fort at jeg ønsket å ha det som tema i min bacheloroppgave. Men det å komme frem til selve problemstillingen var noe verre. Jeg slet med å formulere en problemstilling som inkluderte det jeg ønsket å undersøke, og samtidig var avgrenset nok. Jeg ønsket å bruke en barnegruppe jeg er kjent med som empiri, og jeg ønsket å finne ut hvordan det jeg beskriver som kreative rom kan påvirke barns lek og undring. Etter god hjelp fra både venner og veiledere endte jeg opp med problemstillingen: **«På hvilken måte kan barnehagelærerens utforming av barnehagens innerom påvirke treåringers lek og undring, og hvilken betydning har det for pedagogens pedagogiske praksis?»**

2.3. Oppgavens struktur

Jeg har i denne oppgaven observert to barn i to ulike rom hvor formålet var å finne ut hvordan disse rommene påvirket barnas lek og undring. Min oppgave består av fem kapitler; innledning, teoretisk kapittel, metodekapittel, funn og drøfting, og en avslutning/oppsummering. Jeg har i dette kapitlet presentert mitt valg av tema og problemstilling, etterfulgt av oppgavens teorikapittel hvor jeg har presentert relevant teori brukt for å forstå mine funn og min drøfting. Teorikapitlet er delt inn i sju underkapittel; hva er undring, hva er lek, Reggio Emilia og rommet som den tredje pedagog, rom og materialitet som pedagogisk ressurs, barns evne til å være skapende, materialitet og kodet rom, og rommets betydning for barns lek og undring. Videre i oppgaven har jeg presentert metodekapitlet, hvor jeg går nærmere inn på metode, valg av metode, gjennomføring av datainnsamling, analysearbeid, metodekritikk, reliabilitet og validitet, og forskningsetikk. Deretter kommer presentasjon og drøfting av funn og hovedpunkter, hvor jeg presenterer mine funn og tolkninger, samt drøfter opp mot relevant teori. Denne delen er delt opp i flere underkapittel, hovedsakelig funn og tolkninger fra rom 1 og funn og tolkninger fra rom 2. Til slutt kommer avslutning og litteraturliste.

3. Teoretiske perspektiver

I denne delen vil jeg presentere den teorien jeg tenker er relevant for de funnene jeg har gjort. Jeg vil bruke den teorien og støtte meg til den i mine drøftinger i slutten av oppgaven.

3.1 Hva er undring?

Amundsen (2013, s.12 -13) definerer undring som en følelse eller emosjon preget av noe nytt, spennende, overraskende eller fremmed. Å undre seg kan og handle om å ha et ønske om å vite, eller finne svar på noe. Undring fremkaller våre anstrengelser etter å få et harmonisk forhold til våre omgivelser, fremfor en aktiv mestring. Undring skiller seg fra nysgjerrighet ved at nysgjerrighet blir definert som et ønske om å utforske og tilegne seg kunnskap om et fenomen. Dette er indre motivasjonsdrevet, og det er knyttet til positiv affekt hos det enkelte individ. (Svartdal, 2020) Jeg opplever at undring og nysgjerrighet skiller seg fra hverandre ved at nysgjerrighet er en aktiv og gjerne veldig muntlig utforskning, hvor man leter etter svar og forklaringer, mens undring er en tilstand jeg oppfatter som en mer en personlig utforskning. Jeg opplever at undring skjer mer stille for seg, og at undring er en handling som kommer av nysgjerrigheten – hvorav nysgjerrighet er for meg en følelse, og ikke en tilstand. I teorien er det lett å skille undring fra lek, men jeg opplever at det kan være noe verre i praksis; fordi jeg opplever at barna bruker leken til å utforske de ulike fenomenene de undrer seg over. Lengre ned i teorikapittelet skriver jeg om Nordtømmes (2016) materialitet og rom, hvor hun går inn på hvordan barn skaper seg egne rom, og går inn i det såkalte mellomrommet. Denne beskrivelsen kan også brukes til å beskrive den tilstanden jeg opplever at barna kommer inn i når de undrer seg. Barna går inn i mellomrommet, en slags tilstand, hvor vi voksne gjerne ikke slipper inn – med mindre vi blir invitert inn. Dette gjør at jeg synes det er vanskelig å skille mellom lek og undring, fordi utenifra ser det veldig likt ut. Ikke alle former for lek ser ut som undring, og omvendt, selvsagt – men dersom man ikke ser nøye nok etter kan det være vanskelig å oppdage hva barna faktisk driver med i det såkalte mellomrommet.

3.2 Hva er lek?

Csikszentmihalyi (1996) definerer lek som en tilstand hvor barna opplever at de er utenfor tid og rom, hvor de kun har fokus på leken. Det finnes utrolig mange former for lek, og det er vanlig å kategorisere disse; slik som risikofylt lek, rollelek, konstruksjonslek, og undringslek.

(Brønstad, 2019, s.92; Sandseter, 2007) Zuckerman (1994) bruker ordet «arousal» for å beskrive følelsene barna opplever under lek, hvor han beskriver en tilstand av sensorisk våkenhet.

3.3 Reggio Emilia og rommet som den tredje pedagog

Jonstøij & Tolgraven (2003, s.7-15) beskriver i sin bok hvordan den italienske byen Reggio Emilia satt seg selv på kartet som et pedagogisk forbilde. De har siden 1980-tallet vært kjent for sin pedagogiske praksis, hvor de har tatt utgangspunkt i kunstfaglig arbeid for og med barn, for en helhetlig opplæring/oppvekst. Jonstøij & Tolgraven beskriver hvordan Reggio Emilias pedagogikk er en kjede av refleksjoner over hva de ønsker med sine pedagogiske institusjoner, og hvordan deres grunnstein er at barnet skal stå i fokus, og være deltagende i utforskning og undersøkelse. Reggio Emilia er også kjent for deres syn på barn, særlig hvordan de anser barn som ressurssterke vesener med kompetanse. Dette barnesynet vil jeg også hevde står sterkt i den norske barnehagen, men Reggio Emilia skiller seg nok litt ekstra ut på grunn av deres bruk av rommet som den tredje pedagog. Jonstøij & Tolgraven beskriver hvordan Reggio Emilias barnehager er preget av lyse, åpne rom, som er preget av dokumentasjon av barnas kompetanse, opplevelser, undring og erfaringer. Rommene inneholdt også mye spill, lysbord og andre tekniske hjelpemidler, som ga pedagogene nye perspektiv. Rommet kommuniserer med både personalet og barna; rommet oppfordrer til undring, sansestimulering og nye opplevelser. Personalet må med andre ord være beviste på hva de tilbyr, og hvordan de plasserer materialene. På den måten blir rom og materialitet en pedagogisk ressurs. (Jonstøij & Tolgraven, 2003, s.71)

3.4 Rom og materialitet som pedagogisk ressurs

Nordtømme (2015, s.4) beskriver hvordan det å se rom og materialitet som en pedagogisk ressurs utfordrer mye av dagens tenkning rundt det med fysisk miljø, og at det kan bidra til at rom og materialitet blir sett på som det faktisk er – nemlig en aktiv og endringsmulig ressurs. Nordtømme beskriver en ressurs som noe som har kraft, og har som evne til å sette noe i endring. En pedagogisk ressurs vil da bli en videreføring av dette, og handler om hvordan man bruker pedagogiske virkemidler (som f.eks. rom og materialitet) til å sette noe i spill. Rom og materiell fungerer som en pedagogisk ressurs fordi det kan åpne for ulike muligheter; hvordan rommet er utformet kan oppfordre til ulike ting. Hvordan bord og stoler er plassert

vil ha en påvirkning på hvor enkelt det er for barn å sette i gang med bevegelses- og tumlelek; tilgang på utkleddingstøy og lekemateriell vil kunne påvirke hvor enkelt det er for barn å drive med rollelek. Rom og materialitet kan også representere det motsatte, det kan begrense barnas muligheter til å leke seg og være sammen.

3.5 Barns evne til å være skapende

Bae (2012, s.33-56) og Nordtømme (2016, s.7) beskriver hvordan barns lekende samspill er et uttrykk for og en måte å gi de yngste barna rom for medvirkning på. Hun beskriver lekende samspill, og hvordan barna bruker materialer som er godkjent og anvendt innenfor et område transformeres til noe helt annet i leken.

3.6 Materialitet og kodet rom

Begrepet materialitet omfatter alt i fra bord og stoler til lekemateriell og fargestifter, og hvordan dette inngår i et samspill som har betydning for barns mulighet for lek. Dette handler om hvordan barn bruker rommet og dens materialitet til å få levende lekeerfaring, skape stemninger, og danner viktige bidrag til deres dannelsingsprosesser. Dette inngår i det å gjøre rom. Dette begrepet bruker man til å beskrive barns romlige erfaringer, i det man beskriver som hovedrom, mellomrom og bakrom. Hovedrommet brukes ofte om avdelingen eller basen, det rommet barna opplever at de hører til og der det alltid er en ansatt til stede. Her er det gjerne ofte lagt opp til bordaktiviteter. Mellomrommet og bakrommet oppstår ofte med utgangspunkt i hovedrommet, men representerer det rommet barna selv skaper.

Mellomrommet brukes på det sanselige, opplevde rommet som skapes mellom de barna som deler en lek. Dette skapes for å beskytte leken, og er et virtuelt rom. Bakrommet er et salgs mellomrom, og skiller seg fra de andre rommene ved at det er lukket og skjult for innsyn. Her tar barna en pause fra oppmerksomheten, og man bruker gjerne helt andre normer enn det man vanligvis bruker i barnehagen. Det er særlig i de to siste rommene at leken pågår på barnas premisser. Nordtømme (2016, s.3 & 4) skriver i sin doktorgradsavhandling at hovedrommet ofte er fremstilt på en slik måte at de eldste barna har gode lekemuligheter, fordi materialiteten ofte retter seg mot bordaktiviteter som de mestrer. De yngste barna derimot opplever en begrensning, fordi hovedrommene ofte ikke gir rom for lek på gulvet, og materialiteten ikke gir mulighet for fleksibel bruk.

Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann (2005, s. 43-67) og Nordtømme (2016, s.6) beskriver hvordan skolebygg er med på å realisere pedagogiske intensjoner, og hvordan arkitekturen og pedagogikken samspiller. Barnehagen er naturligvis ikke det samme som en skole, men prinsippet er fortsatt det samme, da begge rommer pedagogiske virksomheter. Postmoderne skolebygg inneholder gjerne mye glass og glassvegger, og denne typen transparens oppfordrer barna til å arbeide med skoleoppgavene sine, selv om de ikke har noen rundt seg som passer på at det blir gjort – fordi de vet at de hele tiden blir sett. Dette gjelder også barnehagebarn, og har trolig også en påvirkning på dem. Rom kan med andre ord spille en stor rolle ovenfor barna og deres mulighet til å utfolde seg.

Et sterkt kodet rom er et rom som oppfattes som tydelig i forventningen om hva som skal foregå i rommet, hvor et svakt kodet rom vil oppfattes som mindre tydelig. Dette kan relateres til hvordan barnehagen organiserer rom og materiell, hvor enkelte rom er helt tiltenkt til ulike bestemte aktiviteter, og det kommer tydelig frem hva som forventes av barna når de oppholder seg i det rommet. Kirkeby mfl. (2005, s. 43-67) og Nordtømme (2016, s.6) beskriver 5 analysestrategier på kodet rom; stemt, sosialt, meningsbærende, handlingsrettet og atferdsregulerende.

Nordin-Hultman (2004) og Nordtømme (2016, s.6) beskriver hvordan barns tanke- og handlingsmønstre materialiserer seg i hvordan vi voksne organiserer barnehagens rom, og hvilket materialvalg vi tar. Hun peker også på tendensen at vi karakteriserer barn som f.eks. uengasjerte, når vi egentlig skulle ha rettet oppmerksomheten mot miljøet, og hvordan det kan være lite inspirerende. Hun påpeker også at mer åpne og fleksible materialvalg bidrar til økte muligheter for barns medvirkning.

3.7 Rommets betydning for barns lek og undring

Thorbergesen (2009, s.26) forteller at alle rom snakker til oss, og at vi får inntrykk av rommet og hva rommet skal brukes til. Ulike rom oppfordrer til ulik aktivitet, og rommets materialitet og estetisk utforming vil påvirke hvordan barna bruker rommet. Et rom fult av malesaker vill invitere til maling, et rom fult av trampoliner vil invitere til hopping. Dette betyr naturligvis at et godt utformet rom vil være viktig for barnas frie lek. Det blir dermed pedagogenes oppgave å legge til rette for aktiviteter som gir erfaringer og oppdagelser av rommet, samt det å sørge

for at barna har stimulerende materialer tilgjengelig for undring. Pedagogene har med andre ord enormt mye makt, og det er gjennom samspill mellom voksen og barn at en har mulighet til å tilrettelegge for aktiviteter og opplevelser som stimulerer til lek og undring. (Askland & Sataøen, 2013, s.214) Barnas lek og læring er basert på barna selv, men som pedagog skal en være en viktig og støttende partner i barnas læringsprosess (støttende stilas). Dette gjør at pedagogenes kunnskap om læringsmiljø viktig for det pedagogiske arbeidet. (Kibsgaard, 2008, s.17)

4 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg se på hva en metode er, samt se nærmere på den metoden jeg har valgt og hvorfor jeg har valgt den metoden.

4.1 Hva er en metode?

Ifølge Ann Kristin Larsen, (2007, s.17) forklares samfunnsvitenskapelige metode som verktøy eller redskap som kan brukes til å tilegne seg ny kunnskap, og få svar på spørsmål innenfor et bestemt fagfelt. Målet med det er å få hentet frem relevant informasjon, og få kunnskap om hvordan man innhenter, organiserer og tolker informasjon.

Det finnes mange former for metode, men det er mest vanlig å dele disse inn i kvalitativ og kvantitativ metode. En kvantitativ metode defineres av Arve Hjelseth (2000, s.90-91) som en metode hvor man vanligvis benytter mange enheter og få variabler. Dette skyldes av at man i kvantitative undersøkelser først og fremst er opptatt av å generalisere et datamateriale – noe som fører til at man trenger mange enheter, og gir lite rom for variabler. Fordelen med en slik metode er at man får inn data fra mange enheter, noe som gjør at man får et datamateriale som er nøyaktig. Dette er en veldig vanlig metode å bruke når man jobber med statistikk eller naturvitenskaplig forskning (objektive data). Ulempen med dette er at man mister mye viktig informasjon om de menneskelige faktorene rundt, noe som er viktig når man forsker på mennesker (subjektive data). Når man bruker en kvalitativ metode, har man sjeldent et mål om å foreta en slik generalisering. Når man skal gjennomføre en kvalitativ datainnsamling er det nesten en forutsetning at forskeren selv samler inn data, ved at forskeren selv er delaktig i intervjuet eller observasjonen. Kvalitative metoder kjennetegnes av at forholdet mellom

forsker og enheten (forskningsobjektet) preges av sensitivitet og nærhet - det blir et subjekt-subjekt-forhold. Dette bekrefter også av Bergsland & Jæger (2016, s. 66).

4.2 Valg av metode og innsamlingsstrategi

Etter at jeg hadde bestemt meg for tema og problemstilling var det på tide å velge en metode. Den valgte metoden måtte være egnet til å svare på akkurat min problemstilling, og som skrevet ovenfor sto det i første omgang mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Jeg hadde først tenkt å bruke kvalitativ metode, i form av intervju, ved å intervjuer ulike aktører som jobber med kreative rom og barns lek og undring. Dette tror jeg kunne ha vært veldig interessant, men etter god støtte og veiledning fra mine veiledere konkluderte vi med at min problemstilling også samsvarte godt med å bruke barn som empiri. Jeg ønsket å få bedre innblikk i hvordan barns lek og undring kan endre seg i ulike voksenbestemte settinger, slik som rom. Jeg ønsket å få innblikk i hvordan jeg som pedagog kan på best mulig måte bruke rommet som den tredje pedagog for å støtte opp barns lek og undring. Valget av metode falt denne gangen også på en kvalitativ metode, for å bevare mest mulig av de menneskelige faktorene rundt - dette er utrolig viktig når det kommer til barn og barns barnlighet, valget falt derfor til slutt på observasjon. Vi, mine veiledere og jeg, drøftet også bruken av video og alternative måter å gjøre en observasjonssekvens på, men vi ble til slutt enige om at en anonymisert form av observasjon var best i mitt tilfelle. Jeg valgte derfor å skrive ned alle mine observasjoner, ved hjelp av observasjonsmetoden *løpende protokoll*. Under selve observasjonen tok jeg en passiv og litt distansert tilskuerrolle, samtidig som at jeg var til stede når barna tok kontakt med meg. Barnegruppa var som sagt en kjent barnegruppe for meg, som jeg har et veldig nært og godt forhold til – dette gjorde at det ble unaturlig både for meg og barna at jeg skulle være helt passiv og distansert. Derfor valgte jeg å være delaktig når barna tok kontakt. Det at jeg kjenner barnegruppa godt var både en fordel og en ulempe. På fordelssiden kjenner jeg barnegruppa såpass godt at jeg lett plukker opp signaler, og jeg tolker lett deres signaler. Dette gjør jobben noe enklere når jeg skal analysere mine funn. Jeg vet jo uansett aldri om jeg tolker signalene riktig, og som menneske vil jeg alltid tillegge mine personlige meninger i mine tolkninger. Ulempen med å kjenne barnegruppa så godt er at jeg kjenner mye av bakgrunnshistorien til barna, og det kan påvirke min oppfatning av deres signaler. Dersom jeg ikke hadde hatt tilgang til så mye informasjon kunne jeg kanskje ha tolket ting annerledes? Tomas Arvidsson (1974) gjennom Løkken og Søbstad (2006, s.30-31)

bekrefter mine tanker om total objektivitet, ved at de mener at en ikke kan være objektiv i arbeid med barn, og at man må ha forståelse for at vi ser og oppfatter verden forskjellig og at man må spørre seg om det vi observerer er det virkelige.

4.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

På forhånd hadde jeg bestemt meg for å bruke de eldste barna på en småbarnsavdeling som min empiri. Dette er en gruppe med fem barn, tre gutter og to jenter. Men på grunn av praktiske årsaker som f.eks. sykdom, tid, og samtykkeskjema endte jeg opp med at jeg bare kunne gjennomføre min datainnsamling med to av barna – en gutt og en jente.

Jeg viste på forhånd at det bare ble disse to barna, og jeg planla derfor rundt det. Jeg viste på forhånd at jeg ønsket å gjennomføre datainnsamlingen i to økter. Økt én (rom 1) handlet om å gjennomføre og observere hvordan barna responderte på det kreative rommet. Da jeg visste hvilke barn som skulle delta valgte jeg å tilpasse rommet til deres interesser. Rommet i seg selv er et kjent rom med kjente materialer, og blir kalt for *puterommet* i barnehagen. Rommet består av et lekehus med ribbevegg, klatrevegg og mykt gulv. I rommet er det også en innebygd køyeseng fra gulv til tak, hvor det sover barn i sovetiden. Ellers er det lagt tynne skumgummimatter utover gulvet, og det er et sett med store og myke klosser, eller puter som barna sier. Da jeg skulle lage et «kreativt» rom (rom 1) hadde jeg som sagt fokus på barnas interesser, og jeg valgte å lage ulike soner i rommet. Jeg la noen av klossene utover rommet for å lage bord, hvor jeg lagde ulike skulpturer som barna kunne undre seg over og leke med. Disse skulpturene besto av geometriske magneter som jeg hadde bygd hus og slott av, samt laget «krystaller» av. Jeg stablet også sånne fargerike stablekopper rundt omkring på gulvet, samt et par inni den nederste køya. Valg av materiale var ikke tilfeldig, og ble valgt ut med bakgrunn av min fordypning, Kreativitet, undring og bærekraft i barnehagen. Jeg valgte disse materialene fordi disse inngår i flere matematiske- og naturfaglige temaer.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52-53) Av det store huset lagde jeg det jeg ville ha beskrevet som et hus, med de resterende putene. I tillegg til dette hadde jeg rolig bakgrunnsmusikk med kun melodi, og regnbuefarget ledlys og stjernehimme i taket. Økt to (rom 2) var det omvendte av rom 1, og besto av et helt bart rom. Rommet var det samme, men jeg hadde fjernet alle putene, klossene og magnetene. Musikken, lysene og mattene på gulvet

var også borte. Køyesenga var også stengt, og det eneste barna hadde til rådighet var en enkel skumgummimadrass med et grått laken på. Hele sekvensen varte i rundt 45 minutter.

Selve observasjonen ble gjennomført ved metoden løpende protokoll. Løpende protokoll går ut på at man som observatør er tilskuer og noterer ned sammenhengende hva som skjer. (Bergslands & Jæger, 2022, s.37) Jeg hadde på forhånd laget to observasjonsskjema (et til hvert barn), som besto av en tabell med to koloner. På den ene siden skrev jeg ned mine observasjoner i den rekkefølgen de oppsto, med korresponderende tall. Dette var sånn at jeg skulle enkelt holde styr på når de ulike observasjonene skjedde, slik at jeg enkelt skulle se på hvilket tidspunkt de ulike barna hadde gjort hva. På den andre siden av tabellen skrev jeg ned mine tolkninger underveis. Jeg hadde på forhånd ikke satt noen tid for hvor lenge vi skulle være inne i de to øktene, men jeg valgte heller å avslutte når barna ga signaler for det. Dette var fordi jeg var veldig usikker på hvor lenge jeg kunne klare å holde barnas interesse, samtidig som at jeg ønsket at barna skulle få leke og undre seg så lenge de ønsket. Dette resulterte som sagt i at vi brukte rundt 45 minutter fordelt på de to øktene.

4.4 Analysearbeid

Dalland (2012) forklarer analyse som et arbeid der oppgaven er å finne ut hva materialet har å fortelle. I analysen av observasjonene mine har jeg gått i dybden av hvordan jeg har tolket observasjonene jeg har gjort, og tolket hva dette betyr i forhold til problemstillingen min. I analysearbeidet har jeg sett på både likheter og ulikheter mellom observasjonene, og sett på sammenhenger mellom reaksjoner. Dette har jeg knyttet opp mot relevant teori, og plukket ut det jeg fant viktig og interessant. Dette har jeg så kategorisert slik at jeg enklere kan drøfte, og svare på bachelorens problemstilling.

4.5 Metodekritikk

Når man skal undersøke eller forske på noe, finnes det selvsagt flere svakheter ved metoden man bruker – kanskje spesielt i et så lite forskningsprosjekt som en bachelor. Bergsland & Jæger (2016, s.80) skriver at ingen metoder er feilfrie og at det er viktig at man som student har evne til å kunne reflektere over og kunne stille seg kritisk til valgt metode, samt egne innsamlingsstrategier.

I min oppgave har jeg brukt kvalitativ forskning, ved metoden observasjon. En av de største fallgruvene ved observasjon er at det er nesten umulig å observere mennesker objektivt, og man vil derfor tilegne mennesker meninger og egenskaper de kanskje ikke har, fordi man som observatør har tolket det sånn. (Bergslands & Jæger, 2022, s.30) Det at jeg kjenner barna kan være på både godt og vondt. Jeg har valgt en barnegruppe jeg kjenner veldig godt som empiri, noe som kommer med både fordeler og ulemper. Fordelen er at jeg kjenner barna såpass godt, at jeg klarer å skille mellom de ulike reaksjonene – hva som var en direkte reaksjon på mitt opplegg og hva som var en reaksjon på barnets indre emosjoner. Hva jeg mener med akkurat dette skal jeg gå nærmere inn på under drøftingsdelen. En ulempe med at jeg kjenner barna så godt er at jeg kanskje plukker opp andre signaler og tolker annerledes enn hva jeg hadde gjort med en ukjent barnegruppe. Resultatet mitt kan med andre ord påvirkes av at jeg kjenner barna. Men det at jeg er bevisst dette gir et bedre utgangspunkt for å kunne gjennomføre datainnsamlingen og analysen på en så saklig måte som mulig. (Dalland, 2012)

4.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet forklares av Thagaard (2018) og Bergslands & Jæger (2022, s.44) som pålitelighet, altså om forskningen er utført på en tillitvekkende måte, og hvor pålitelig datamaterialet er. Hvordan det samles inn, bearbeides, analyseres og tolkes er også viktig. Man øker reliabiliteten ved at man kan argumentere for kvaliteten på eget arbeid, og kan gi en åpen og detaljert framstilling av arbeidet sitt - dette er slik at andre skal kunne sette seg inn i og vurdere ditt arbeid. Jeg har som sagt valgt å gjennomføre observasjon av to barn jeg kjenner godt, i to rom jeg har utformet selv på bakgrunn av teori om kodet rom og materialitet. Jeg mener at dette er med å øke reliabiliteten, fordi jeg har gått så nært kilden som mulig. Jeg har også beskrevet de to rommene jeg har utformet så detaljert som mulig, og i drøftingskapittelet har jeg lagt ved store deler av observasjonsmaterialet mitt – noe som gjør datamaterialet (og drøftingsgrunnlag) mitt veldig åpent og detaljert som mulig. På denne måte får også leserne av denne bacheloroppgaven mulighet til å sette seg inn i mitt datamateriale, og på den måten tolke funnene mine ut ifra det, og ikke bare det jeg skriver i drøftingskapittelet mitt.

Validitet beskrives av Bergslands & Jæger (2022, s.44) som troverdighet og overførbarhet. Dette handler om at man skal kunne begrunne og se at metoden man har valgt er egnet til å undersøke det man ønsker å finne ut av. Jeg vurdert tidlig i bachelorfasen å ha intervju. Da

vurderte jeg å ha intervju av personer som har utformet spesielle rom til barn; slik som Oliver Thiel som har utformet matematikkrommet på Dronning Mauds Minne Høgskole. Hensikten med det var å se på hva de har vektlagt når de utformet disse rommene, og om de merket noen effekt på barna. Men etter hvert kom jeg inn på den ideen å utforme rom selv, og observere hvordan barna responderte på det. Dette tror jeg passer bedre til problemstillingen min, fordi ved observasjon av barn går man direkte til kilden – her får man ikke bare hørt det via en tredjeperson, noe som etter hvert ble viktig for meg. På den måten mener jeg at observasjon av barn er mest egnet til å få svar på akkurat min problemstilling.

4.7 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler om at man har behandlet sitt prosjekt, sine informanter og datamateriale på etisk vis. Det handler i hovedsak om to hovedpunkter: *informert samtykke* og *konfidensialitet*. Fossheim (2015) og Bergslands & Jæger (2022, s.47) beskriver disse punktene ved at man som informant (i mitt tilfelle foreldre til informantene) har fått detaljert informasjon om hva de samtykker til, og hva forskningsprosjektet går ut på. Det informeres også om at man kan til enhver tid trekke samtykket. Dette har foreldrene til mine informanter fått gjennom et utdypende samtykkeskjema. I tillegg til det hadde jeg en felles gjennomgang med foreldrene om innholdet i skjemaet og bachelorprosjektet.

Konfidensialitet handler om at man behandler informantens informasjon og datamaterialet på en sånn måte at ingen andre enn de involvert har mulighet til å finne ut hvem informantene er. I §1 i loven av behandling av personopplysninger (1978) står det at enkeltmennesket ikke skal bli krenket gjennom behandlingen av personopplysninger, noe som er helt avhengig av at forskningsetikken er til stede til enhver tid – både under planlegging, innsamling, analyse og presentasjon av datamaterialet. (Bergsland & Jæger, 2016, s. 83) Da jeg har valgt å ikke ha med noen personopplysninger, er det ingen andre enn jeg og mine informanter som vet hvem de involverte er. Ingen av mine dokumenter (hverken samtykkeskjema, datamateriale eller bacheloroppgave) inneholder noen personopplysninger, og alt er anonymisert. På den måten har ingen andre enn de involverte mulighet til å finne ut hvem informantene er.

5 Presentasjon og drøfting av funn og hovedpunkter

I dette kapittelet skal jeg presentere mine observasjoner og funn, og drøfte disse opp imot problemstillingen og det teoretiske grunnlaget jeg har presentert i teoridelen - dette brukes for å undersøke hvordan barnehagens innerom kan påvirke barnas lek og undring. For å sortere de innhentede data og gjøre drøftingen oversiktlig har jeg valgt å slå sammen funn- og drøftingsdelen, samt å dele dette kapitelet inn i underkapittel: funn og tolkninger fra rom 1 og funn og tolkninger fra rom 2. Hvordan selve funnene ble funnet, og observasjonen ble gjort har jeg skrevet om i metodekapittelet. Der har jeg også skrevet om hvordan jeg har utformet de to delene av observasjonen, altså hvordan jeg har brukt rommene og materialiteten som pedagogisk ressurs. Under analysen har jeg blant annet valgt å kartlegge det jeg opplever som positive og negative emosjoner, samt når jeg opplevde at barna drev med lek, undring og samspill med hverandre. Slik jeg har skrevet under kapittel 4.5 om metodekritikk blir disse observasjonen selvsagt subjektive, og basert på hvordan jeg tolker barnas signaler. Jeg kjenner barna veldig godt, og har jobbet med dem så og si hver dag i nesten et halvt år, dette gjør at jeg opplever at jeg i større grad enn før evner å tolke deres signaler noenlunde riktig. Da jeg har stort fokus på å bevare barnas anonymitet kan jeg ikke gå særlig inn på barnas særegenheter, men jeg velger allikevel å nevne at gutten har andre utfordringer og måter å uttrykke seg på enn hva jenta har – noe som påvirker mine tolkninger, og fører til at jeg kanskje tolker hans signaler på en annen måte enn hva jeg hadde gjort dersom det hadde vært et annet barn.

5.1 Funn og tolkninger fra rom 1

Beskrivelse av rom 1 finner man under kapittel 4.3 *Planlegging og gjennomføring av datainnsamling*, men kort oppsummert så var det et forsøk på et kreativt rom. Med det mener jeg et rom som inneholdte mye farger og objekter: rommet hadde fargede lys, og musikk, samt inndelte soner. Jeg vil også beskrive rommet som sterkt kodet.

5.1.1 Observasjon og tolkning av guttens reaksjon på rommet

Sekvens 1: *Gutten kommer inn i rommet, og ser seg rundt. Etter noen få øyeblikk løper han bort mot andre siden av rommet, og slår ned klossetårna jeg har bygget. Han slår ned alle*

sammen, og når jeg sier til han at han ikke slå ned klossetårnet som jenta leker med, sier han til henne at hun ikke må ødelegge. Gutten legger seg så ned på gulvet, og ruller oppå klossene og magnetene han har revet ned. Etter litt begynner han å bevege seg mot huset jeg har bygget, og han begynner å leke inni det. Dette er et utdrag fra observasjonene mine. Jeg kjenner som sagt barna veldig godt, og jeg opplevde guttens signaler som negative - med det mener jeg at han følte på negative emosjoner i dette øyeblikket. Negative emosjoner kan være så mye, men jeg tolket det som at han opplevde det som overveldende. Etter at jeg gir han beskjed om å ikke ødelegge det jenta leker med, gir han jenta samme beskjed og legger seg ned på gulvet. Dette har jeg tolket som nøytrale emosjoner, og jeg opplevde det der å da som en strategi for å roe seg ned – han gjentar beskjeden, og stopper all form for fysisk agering/reaksjon. Etter han har fått hentet seg inn igjen, og samlet tankene, begynner han å utforske rommet rolig og på et lekende vis. Dette tolket jeg som positive emosjoner. Når jeg ser på denne sekvensen samlet opplever jeg at førsteinntrykket mitt stemmer, og at overgangen ble for overveldende til gutten.

Sekvens 2: «Jeg vil kjøre bussen jeg!» uttrykker gutten etter litt, og han setter seg på en pute foran inngangen til huset. Her sitter han litt, før han ser seg rundt og utbryter «Jeg vil høre musikk!!» Jeg sier til gutten at vi kan høre på musikk (den musikk han ønsker å høre på) etterpå, og vi nå skal høre på den sangen som allerede spiller. Han springer da ned til klossetårnet jeg og jenta har bygget opp igjen, og river det ned. Han springer så inni huset, og leker gjemsel: «Hvor er *gutten*?». Når gutten løper bort til bussen, opplever jeg at han er lekende og føler på positive emosjoner. Gutten leker litt før han ser rundt seg igjen (jeg opplever at han sier at han leker, men at det er mer ord enn handling), og jeg tolker at følelsen av overvelde kommer frem igjen, og at han ønsker å høre på favorittsangene sine for å roe seg ned igjen. Da han ikke får dette av meg, tolker jeg det som at det bygger det seg opp et trykk, og at han river ned klossene som et slags utløp av det trykket. Etter at han har fått senket trykket er han klar til å leke igjen, og han velger en trygg lek: gjemsel. Gjennom denne sekvensen tolker jeg det som at han opplever at rommets utforming er overveldende, og at når han ser ut på alle sonene så kommer den følelsen frem. Mens når han fokuserer på én enkelt sone, som han gjerne opplever som kjent og trygg, stenger han ut det andre, og følelsen blir ikke så sterk.

Sekvens 3: «Jeg vil høre på pling-plong (anonymisert)!» Roper gutten, og han trenger en del støtte og oppmuntring fra meg. Gutten vil da bygge tårn istedenfor, men etter litt river han det

ned, og lager en del «bråk». Hele sekvens 3 opplever jeg som negativ ovenfor gutten, og mine tolkninger fra sekvens 1 og 2 kommer til syne her også – det oppleves rett og slett som for overveldende for gutten, og han gir uttrykk for at han trenger trygghetsobjekter for å takle rommet.

Sekvens 4: *Gutten blir med jenta, og leker natta i den senga som hører til rommet. Her leker de seg en stund, og de inkluderer meg inn i leken. Men etter litt sier gutten at han vil gå ut, noe han får. Ette litt kommer han tilbake, og finner en nøkkel med en diamantnøkkelring jeg har lagt fra meg. Denne blir han interessert i, og opplever at han undrer seg over denne. Han spør flere spørsmål om den: hvem sin det er, hvilken dør den åpner, hva nøkkelringen er for noe. Etter litt begynner han å springe rundt med den, før han kaster seg på gulvet og rister med hele kroppen – denne sekvensen varer i rundt 3 minutter. Jenta og gutten begynner så å krangle om nøkkelen, og vi avslutter etter hvert sekvensen.* Sekvens 4 starter veldig positivt for gutten, og jeg opplever at han har et fint samspill med jenta. Men så tror jeg det igjen ble for overveldende, og han valgte å gå ut av rommet. Så finner han ut at han vil komme inn igjen, og finner nøkkelen. Denne sekvensen opplever jeg som undrende og positiv, helt til det igjen blir overveldende og han reagerer fysisk med å kaste seg på gulvet. Jeg tror ikke at det var nøkkelsekvensen som var overveldende, men at hele rom 1-sekvensen har vært gjennomgående krevende, og at gutten reagerte fremdeles på det.

Til sammen i denne sekvensen har jeg tolket at gutten har uttrykt negative emosjoner ni ganger, positive emosjoner seks ganger, drevet med lek fire ganger, undret seg to ganger og vært involvert i et direkte samspill (lek med en annen person) en gang. Jeg opplever at hele rom 1 var krevende for gutten, og at det oppleves som gjennomgående negativt for han. Men hvorfor reagerte gutten slik?

Nordin-Hultmann (2004) og Nordtømme (2016, s.6) beskriver hvordan barns tanke- og handlingsmønstre påvirkes av voksnes organisering av barnehagens rom og materialitet. Nordtømme peker også tendensen til å karakterisere barn som for eksempel uengasjert, når vi egentlig skulle ha rettet oppmerksomheten mot miljøet, og hvordan det kan være lite inspirerende. Nordtømme beskriver også hvordan rom kan være sterkt kodet, altså hvordan det tydelig kommer frem hvilke forventninger voksne har til aktiviteten i rommet. Jeg mener at dette er svært interessant i forhold til guttens reaksjon, fordi det stiller spørsmål rundt rommets utforming. Jeg opplever at rommet jeg har utformet er sterkt kodet, og at det

kommer frem gjennom sonene hva jeg ønsker at barna skulle holde på med. Bordene med magneter bød frem lek og undring med magneter, klossetårna bød frem til bygging med klosser. Jeg sa også til gutten at han ikke fikk rive ned klossetårna (noe som er veldig vanlig toddleradferd), noe som igjen fjernet muligheten til bruke rommet på en annen måte enn det som materialiteten tilsa. I guttens tilfelle tror jeg kanskje at materialiteten og rommet var såpass sterkt kodet, at det ble overveldende, og at når man setter det i sammenheng med hans behov ser man at et rom som stiller tydelige krav til leken og hvordan man skal oppføre seg blir negativt – spesielt når man ser det i sammenheng med rom 2.

I henhold til problemstillingen min skal jeg utforske hvordan innerrommet kan påvirke barnas lek og undring. Ut ifra mine observasjoner og tolkninger vil jeg påstå at i rom 1 kom aldri gutten seg inn i en skikkelig lek. Lek defineres av Csikszentmihalyi (1996) som en tilstand hvor barna opplever at de er utenfor tid og rom, hvor de kun har fokus på leken. Zuckerman (1994) bruker ordet «arousal» for å beskrive de følelsene som barna opplever når de er i denne tilstanden, en tilstand av sensorisk våkenhet. Undring kan også defineres litt likt, ved at det defineres av Amundsen (2013, s.12-13) som en følelse eller emosjon preget av noe nytt, spennende, overraskende eller fremmed. Å undre seg handler gjerne om er ønsker om å vite, eller finne svar på noe. Undring fremkaller våre anstrengelser etter å få et harmonisk forhold til våre omgivelser, fremfor en aktiv mestring. I likhet med lek opplever jeg også her at barna går inn i en slags boble. Denne boblen beskrives også i Nordtømmes doktorgradsavhandling (2016, s. 3 & 4). Her beskriver hun det såkalte mellomrommet, som representerer det rommet barnet selv skaper. Mellomrommet brukes på det sanselige, opplevde rommet som skapes mellom de barna som deler en lek. Dette skapes for å beskytte leken, og er et virtuelt rom. Dette mener jeg er veldig interessant i forhold til guttens reaksjon på rommet, fordi jeg som sagt opplever at han ikke kommer seg inn i noen lek. Jeg skriver i drøftingen ovenfor at gutten leker at han kjører buss, leker gjemsel og undrer seg over nøkkelen – noe jeg fortsatt mener. Men jeg opplever ikke at han kommer skikkelig inn i det, at han kommer seg inn i mellomrommet – selv om jeg kanskje er litt selvmotsigende her. Men det hele oppleves for meg som litt overflatisk, og at han ikke klarer å ta et dypdykk i leken – slik jeg vet han ellers klarer. Dette mener jeg er utrolig interessant, fordi jeg tror det kan ha en sammenheng med rommets utforming. Blir rommet så sterkt kodet at gutten ikke klarer å gå inn i den frie leken? Jeg opplever dog at gutten kommer seg inn i en undringssekvens: han undrer seg over nøkkelen og nøkkelringen. Det ser man tydelig ved at han legger seg ned på gulvet, observerer nøkkelen, og stiller mange undrende spørsmål ovenfor nøkkelens tilhørighet og

bruk. Under denne sekvensen finner han en helt annen ro enn hva han har klart ifht leken, noe som også er interessant – hva gjør at han kan finne roen til å undre seg, men ikke komme seg inn i en tydelig lek?

5.1.2 Observasjon og tolkninger av jentas reaksjon på rommet

Sekvens 1: *Jenta kommer forsiktig inn i rommet, og går rundt og ser på hver del. Hun setter seg ned ikke så langt unna meg, og ser på et av klossetårnene jeg har bygget inne i senga (køyeseng). Gutten kommer løpende bort, og sier til jenta at hun ikke må ødelegge. «Nei jeg leker bare med dem!» svarer hun, mens hun pusler litt med klossene. Etter hvert som hun er lei går hun bort til magnetene som gutten har slått ned, og begynner å lage tårn ut av dem.* Jentas sekvens 1 skiller seg en god del fra guttens, og det kommer tydelig frem at hun opplever rommet helt annerledes enn gutten. Når jeg analyserte funnene mine brukte jeg blant annet fargekoding, og da markerte jeg flere deler av denne sekvensen som undring og lek, jeg bet meg også merke til at hele sekvens 1 var markert med fargen for positive emosjoner.

Sekvens 2: *Jente sitter og pusler med magnetene en stund, og hun lager flere tårn. Etter hvert begynner hun demontere tårnene, og studerer hver magnet. Etter litt kommer hun bort til meg, og spør om jeg vil smake på sjokoladekaken hun har bakt. Det vil jeg, og hun setter i gang med å lage flere matretter som jeg må smake på. Etter litt forteller hun at jeg må spise kveldsmaten min, for nå skal vi legge oss.* I den første delen av sekvens 2 opplever jeg at hun undrer seg over magnetene og deres egenskaper – hun prøver å lage tårn og figurer på ulike måter, og hun snur og vender på magnetene for at de skal passe sammen. Hun går så over til lek, og inviterer meg til å bli med. Når jeg takker ja, spiller hun videre på det, og hun fortsetter å utvikle leken helt på egenhånd. Her igjen markerer jeg sekvensen med positive emosjoner, og samspill og lek.

Sekvens 3: *Etter at jenta har lekt natta sammen med gutten, kommer gutten inn med en nøkkel som jenta raskt blir interessert i. Jeg opplever at hun byr opp til en undringssekvens, noe gutten takker nei til. Gutten blir frustrert, og jenta svarer «jeg vil bare se på». De springer sammen inn i huset, og jenta roper innen i fra at hun har en nøkkel (latenøkkel). Jenta kommer ut fra huset, og går bort til lysbryteren til taklyset (stjerner i taket). Hun slår den av*

med uhell «Oi sann!», og ser opp i taket og slå den på igjen. Dette gjør hun et par ganger, før hun plukker opp en magnet «Her er en nøkkel til deg!». Så henter hun en kopp og en magnet til, «her er det to kopper!», «Hva er det inni koppene da?» spør jeg, og hun svarer at det er kaffekopper. Vi koser oss med kaffe før jenta spør gutten om hun får se på nøkkelen, gutten blir sint og de krangler litt. Gutten går ut, og vi avslutter sekvensen etter litt. Her igjen kommer det tydelig frem at jenta evner å undre seg, og byr til og med gutten opp til å undre seg sammen med henne. Når han avslår, beholder hun seg rolig og forklarer hva hun ønsker. Hun byr så opp til lek, og leker at hun har en nøkkel – hun viser at hun mestrer det å bruke fantasien. Hun undrer seg å igjen over lyset, før hun så fortsetter å leke med nøkkelen – noe som viser at hun klarer å fortsette en lek, selv om det blir et lite avbrekk. Jeg synes også at det er interessant hvordan hun forvandler magneten hun finner til en nøkkel, før hun så transformerer den til en kopp. Her viser hun tydelig at hun evner å være skapende, slik Bae (2012) og Nordtømme (2016, s.7) beskriver. Jenta spør så om hun får bruke nøkkelen som gutten har, og jeg tolker det som om at hun mener at det er hennes tur nå siden hun har ventet en stund – noe jeg også synes er veldig interessant. Hun viser nemlig stor forståelse for turtaking.

I henhold til problemstillingen min skal jeg her, i likhet med resten av bacheloren hatt fokus på hvordan rommet påvirket barnas lek og undring. Hos jenta ser man tydelig fra start at hun går inn i en undringssekvens – man ser at hun går inn i en slags tilstand, hvor hun bruker sansene til å utforske sine omgivelser. Og ved hjelp av kroppsspråk og ansiktsuttrykk ser jeg tydelig at hun oppnår det Zuckerman (1994) beskriver som «arousal». Jeg synes også at det er interessant at jenta bruker såpass lang tid før jeg merker meg at hun leker, det ser jeg faktisk ikke før litt uti sekvens 2 – noe som er 7-8 minutter inn i rom 1. Jeg opplever at hun studerer rommet, og utforsker hver del før hun tar i bruk rommets materialitet i lek. Jenta involverer også i store grad de andre i rommet i leken sin, slik som med kakespisingen, kaffelaget, sovestunden, og nøkkelsekvensen – og hun er alltid den som byr opp til leken. Når jeg satte i stand rom 1 tok jeg en del inspirasjon fra Jonstøij & Tolgravens (2003, s.71) beskrivelse av Reggio Emilias bruk av rommet. De beskriver lyse og åpne rom, hvor man utnytter rommets potensiale til det ytterste og oppfordrer til undring, sansestimulering og nye opplevelser. Jeg så for meg at barnas reaksjon kom til å være undrende og forsiktig i start, før de så går over til lek og en kroppslig utforskning av rommet. Hypotesen min føler jeg stemmer veldig godt med jentas reaksjon, noe jeg synes er veldig interessant. Nordtømme (2015, s.4) beskriver hvordan rom og materialitet kan fungere som en ressurs, og at ulike rom

åpner og oppfordrer til ulik lek – samtidig som at det kan lukke og begrense andre typer lek. Med bakgrunn av dette opplever jeg mine tanker for rommet kom til syne for jenta, og at rommet åpnet opp for lek og undring, istedenfor å begrense det slik som hos gutten.

5.1.3 Sammenligning og konklusjon av barnas opplevelser av rommet

Bachelorens problemstilling tar for seg hvordan jeg som pedagog kan ta i bruk rommet som en pedagogisk ressurs, og det er derfor interessant og relevant å sammenligne barnas reaksjon. Jeg opplever at jenta i mye større grad enn gutten inngår i samspill med andre i rom 1. I fargeanalysen markerer jeg at jenta inngår i samspill 7 ganger, mens gutten bare 1 gang. Jeg opplever også at jenta er den som byr opp til samspill, dersom det først er et samspill mellom dem. Jeg opplever også at jenta i mye større grad enn gutten har tid til å utforske rommet med sansene sine, og undre seg over rommets materialitet. Jeg noterer meg i fargeanalysen at jenta undrer seg 4 ganger, mens gutten bare 2. Jeg opplever og at jenta evner å komme seg i dyp lek (en lek som varer over tid, og ikke forstyrres etter kort tid) i mye større grad enn gutten (8 ganger, sammenlignet med guttens 4 ganger). Dette mener jeg er veldig interessant ifht at jeg markerer positive emosjoner 13 ganger hos jenta, mens hos gutten markerer jeg bare 6 ganger. Hos gutten er det dessverre negative emosjoner som får størst oppslutning. Jeg opplever med andre ord at dette rommet ikke var en positiv opplevelse for gutten, og dermed ikke en egnet måte å bruke rommets materialitet på som pedagogisk ressurs for han. Jeg drøfter ovenfor at det kan være fordi at han kanskje opplevde rommet som overveldende og for sterkt kodet, og jeg tror derfor at det kunne ha vært interessant å se om han hadde hatt samme opplevelse dersom vi hadde brukt rommet over lengre tid. På grunn av bachelorprosjektet hadde jeg dessverre ikke mulighet til det, men jeg tror at dersom vi hadde hatt mulighet til å bruke rommet over lengre tid, tror jeg at gutten ville ha hatt større utbytte av rommet, og at man ville ha sett en endring fra negative emosjoner til flere positive.

5.2 Funn og tolkninger fra rom 2

Beskrivelse av rom 2 finner man under kapittel 4.3 *Planlegging og gjennomføring av datainnsamling*, men kort oppsummert så var det et forsøk på et bart og svakt kodet rom. Med det mener jeg et rom som inneholdte få farger og objekter: rommet hadde kun naturlig dagslys, og ingen musikk eller leker. Alt av matter og puter var tatt ut, og senga

var stengt. Det eneste som fantes på rommet var fast inventar, og en enkel madrass med et stretchlaken på.

5.2.1 Observasjon og tolkning av guttens reaksjon på rommet

Sekvens 1: *Gutten kommer løpende inn i rommet, og ser seg rundt. Han utbryter etter hvert at han vil ha en traktor (trøtraktor), noe jeg sier at vi kan ta ned etter at vi har spist mat (noe vi skal etterpå). Han finner seg i det, og oppdager madrassen som ligger på gulvet. Han snur seg så til meg og roper «musikk!» Jeg forteller så at vi ikke skal høre på musikk akkurat nå, og at vi kan spille musikk etter at vi har spist. Han begynner da å synge selv, før han etter hvert roper «pling-plong!!». Han springer rundt og rundt, før han ser ut vinduet. Gutten begynner etter hvert å si «Pling-plong! Pling-plong! Pling-plong!», mens han klatrer rundt på meg. I likhet med sekvens 1 fra rom 1 opplever jeg dette som negative emosjoner, og at følelsen av overveldelse også står sterkt her. Han finner ikke helt roen, og jeg tolker det som at han søker etter noe kjent. Etter hvert synes jeg at det ser ut som at han kjeder seg.*

Sekvens 2: *Jenta inviterer gutten til å bli med under lakenet, noe han fort takker ja til. Gutten leker at han setter seg fast under lakenet, og leker at han huler. Gutten sier ofte «ikke trakk på meg» (ingen trækker på han), og han initierer til samspill «Jeg sitter fast voksen!! Jeg må komme meg ut!». Her leker han lenge (rundt 5 minutter), før han så kommer bort til meg og spør etter pling-plong. Jeg gjentar samme beskjeden som før, og han kryper under lakenet igjen. Han fortsetter samme leken som tidligere. Her opplever jeg at guttens emosjoner og opplevelse av rommet snur, og han ønsker å ta del i jentas lek. Jeg opplever at han går inn i en dyp lek, og hele tiden passer på å føre videre samspillet han har tatt del i. Kroppsspråket hans tolker jeg som positivt, selv om han ofte spør etter trygghetsangen sin.*

Sekvens 3: *Gutten kommer ut av lakenet, og sier at vi MÅ på «storbarn». Jeg forteller han at vi ikke kan det akkurat nå, men at vi kanskje kan ta oss en tur på ettermiddagen. Han kryper under lakenet igjen, og han sitter etter hvert fast. Etter at jeg har hjulpet han ut, spør han etter pling-plong (samme svar som sist). Han velger da å sette seg ned i fange mitt, og koser med meg «Det var en fin klem, voksen!» Sekvens 3 starter litt negativt, men etter litt kontakt med meg snur han, og han fortsetter leken sin. Hver morgen er det felles mottak på storbarn, og jeg regner med at denne frasen kommer fra det. Dette er også noe han bruker å si når jeg*

opplever at han gir uttrykk for at han er utrygg eller emosjonell (i likhet med pling-plong). Etter at gutten setter seg fast, kommer han bort til meg og søker kontakt – her får han klem og kos. Det virker for meg at det roer han ned, og vi avslutter rom 2 på en veldig positiv måte.

Rom 2 er svakt kodet, og jeg opplever at gutten i sekvens 1 ikke helt forstår hva jeg (og rommet) forventer at han skal gjøre. Det virker som om gutten er litt forvirret, og at han opplever rommet som uferdig. Rommet ser nemlig slik ut hver morgen før vi har gjort det klart for dagen. Rommet ser også slik ut ved slutten av dagen, og da pleier jeg å ta frem slike traktorer han etterspør, slik at barna kan kjøre rundt. Så selv om materialiteten ikke er sterkt kodet, oppleves det kanskje som det fordi rommet oppleves som sosialt- og atferdsregulerende? (Nordtømme, 2016, s.6) Med det mener jeg at når rommet mister sitt materiale og blir tomt på denne måten, endrer min (den voksnes) forventninger til barnas adferd, ikke lengre skal barna hoppe og løpe, men de skal nå enten hjelpe til å sette ting utover eller kjøre traktor. Dette, sett sammen med hans spørsmål, gjør at jeg tolker det som at han har forventninger til hva som skal skje, selv om rommets materialitet i hovedsak ikke er sterkt kodet. Når jeg gir uttrykk for at hans forventninger ikke stemmer blir han først forvirret og usikker, helt til han blir invitert inn i leken av jenta. Dette opplever jeg som et vendepunkt, og påvirker hele opplevelsen til gutten. Hvordan hadde han reagert dersom hun ikke hadde gjort dette? Ville opplevelsen da av rommet vært negativ? Gutten evner også i dette rommet å gå inn i en dyp lek, og viderefører samspillet på egenhånd – noe jeg synes er veldig interessant når man sammenligner med rom 1, kan dette være med å bekrefte mine tolkninger av guttens reaksjon på rom 1? At ved for mye materiale og ved et for sterkt kodet rom, kan man risikere at barna blir for overveldet til at de klarer å fokusere på leken. Mot slutten av sekvens 3 opplever jeg at gutten begynner å nærme seg et negativt vendepunkt, men han snur ved at han setter seg ned sammen med meg. Her klarer han å selvregulere, og jeg lurer på om det kan komme av at resten av opplevelsen var så positiv.

5.2.2 Observasjon og tolkning av jentas reaksjon på rommet

Sekvens 1: Jenta kommer inn i rom 2, og hun begynner straks å løpe rundt. Hun setter seg etter hvert ned på huk, og hopper rundt mens hun roper «hoppla». Jenta begynner etter hvert å rulle på gulvet, mot madrassen. Hun kryper så under lakenet, og inviterer gutten til å komme under. Her starter det et godt samspill, og jenta veksler mellom å være «fanget» under

lakenet, og komme seg løs. «Wæææ!», «Vi må under lakenet!», «Vi er her, voksen!», «Vi må få oss ut.», «Det er skummelt!» er noen av frasene som kommer. Jenta hjelper så gutten ut av lakenet, og hun ler og ruller rundt på gulvet. Jenta begynner så å leke at hun sover, og at lakenet er en dyne/sovepose. «Hva er det du gjør?!» spør hun gutten mens han åler seg ut av lakenet. Før vi avslutter kommer jenta bort til meg, og gir meg en skikkelig klem. Denne sekvensen skjer samtidig som sekvens 1, 2 & 3 hos gutten, men jeg noterer den som bare én sekvens, fordi jeg anser den som kontinuerlig.

Rom 2 er svakt kodet, og jeg opplevde at det stimulerte til frilek. I kapittel 5 har jeg skrevet mye om materialitet og kodet rom, og hvordan dette er med på å stimulere og påvirke barns lek og undring, samt opplevelse av rommet. (Nordtømme, 2015, s.4) Rom 2 har jeg prøvd å utforme på en måte slik at det oppleves som svakt kodet, og med en enkel materialitet som krever mye selvstendighet for å utnytte. Jeg hadde på forhånd kanskje sett for meg at rommet ville stimulere barna i liten grad, og at barna fort ville ut igjen. Dette stemte ikke. Jeg opplevde under observasjonen noe helt annet enn hypotesen min, og jeg fikk det igjen bekreftet under analysen. I analysen kommer det frem at jenta inngår i lek gjennom hele sekvensen (19 av 19 ganger), og at hun hele tiden ga uttrykk for at hun opplevde positive emosjoner. Jeg noterte meg også at hun i tillegg til å drive med selvstendig lek, inngikk hun også direkte samspill med andre 6 ganger. Med det mener jeg at hun viste med enten blikk, fysisk kontakt eller ord at hun var delaktig i det de andre gjorde. Jeg syntes også at det er veldig interessant at hun ikke tar særlig mye kontakt med meg under sekvensen, og at hun hele tiden videreutvikler leken på egenhånd. Jeg opplevde ikke at hun var i noen undringsprosess i løpet av sekvensen, noe jeg syntes er litt interessant - kan et svakt kodet rom med få materialer stimulere lite til undring? På grunn av at alt av lek og materiell var tatt ut av rommet, var det veldig bart og åpent – kan det ha hatt en påvirkning på det? I kapittel 3.7 skriver jeg om hvordan rommets utforming kan påvirke barna, ved at de opplever seg overvåket selv om det ikke er noen voksne til stede. (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005; Nordtømme, 2016, s.6) Dette synes jeg er interessant i forhold til rom 2, fordi jeg opplevde at jeg til enhver tid hadde oversikt over barna og hva de holdt på med. Jeg opplevde dog ikke at barna viste noen tydelige tegn på at det påvirket dem, men jeg lurer allikevel på om det kan ha påvirket barnas lek og adferd – om barna hadde lekt seg på en annen måte dersom de hadde opplevd at jeg ikke var så til stede.

5.2.3 Sammenligning og drøfting av barnas opplevelser av rommet

Gutten og jenta hadde veldig ulik reaksjon på rommet. I likhet med rom 1 hadde jenta og gutten veldig ulik reaksjon på rommet, og hvor av guttens reaksjon gikk litt opp og ned, var jentas veldig lineær. Selv om jeg opplevde guttens reaksjon som overaskende positiv, virket han litt overveldet i starten og mot slutten. Jeg opplevde dog at ved litt hjelp fra jenta kom han seg inn i en fin lek, som han sammen med henne videreutviklet på egenhånd, Jeg tolket også det at han fikk til å selvregulere som positivt – rommet var kanskje ikke så overveldende som det kanskje lå an til først. Jentas opplevelse og reaksjon på rommet var i hovedsak kun positiv, og hun utforsket rommet helt på egenhånd. Hun evnet også å hele tiden videreutvikle leken på egenhånd, selv om hun ikke hadde særlig mye materiale å jobbe med. Etter observasjonen min satte jeg igjen med en oppfatning av at rom 2 hovedsakelig var positiv, og at det stimulerte til mye lek og samspill. Jeg har dog konkludert med at rommet ikke stimulerte til særlig undring, ved utenom lakenleken – hvor barna kan ha brukt lek til å undre seg over lakenet og madrassen. Akkurat det med madrassen var også veldig interessant, fordi det viser hvordan barna har en unik evne til å være skapende. Bae (2012) og Nordtømme (2016, s.7) skriver hvordan barn kan ta i bruk materialer som er godkjent og anvendt innenfor et område, og transformere det til noe helt annet i leken. Madrassen blir i hovedsak kun brukt til å sove på, men under leken transformerer barna den til både en sovepose, en hule og noe man blir fanget i. Jeg synes det er veldig interessant fordi barna har vanligvis tilgang på madrassen når de er på puterommet, men jeg har aldri opplevd at den har blitt brukt på den måten før. Kan et rom som rom 2 stimulere til mer «kreativ» og skapende lek, enn for eksempel rom 1? Rom 1 var sterkt kodet, og jeg opplevde det som at barna hadde en klar formening om hva de skulle bruke de ulike lekene til – noe som kanskje gir lite rom for kreativitet og skapende lek.

6 Avslutning/oppsummering

I denne bacheloroppgaven har jeg gjennom teori, observasjon og drøfting svart på problemstillingen «*På hvilken måte kan barnehagelærerens utforming av barnehagens innerom påvirke treåringers lek og undring, og hva betyr det for pedagogens pedagogiske praksis?*». Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming på oppgaven, og observert to barn gjennom to ulike sekvenser; en sekvens med et sterkt kodet rom med stor materialitet, og en sekvens

med et svakt kodet rom med liten materialitet. Jeg har så analysert og drøftet mine observasjoner med bakgrunn av teori, og gjennom dette har jeg fått økt forståelse hvordan personalets valg ovenfor barnehagens innerom kan påvirke barnas mulighet til variert lek og undring.

Gjennom analyse av observasjoner og drøfting med bakgrunn av teori har jeg funnet frem til flere interessante punkter. Et veldig sterkt kodet rom med mye materiale kan gi lite rom for skapende frilek og kreativitet, og for noen av barna kan det oppleves som overveldende. Det er derfor viktig at man, i likhet med andre rom, utformer slike rom med bakgrunn av barnegruppas interesser og behov, og at man kan bruke rommet over lengre tid – og på den måten få et større utbytte av rommets pedagogiske innhold. Dog vil trolig et rom med mye materiale stimulere i større grad til undring ved at det gjerne i slike rom finnes mer variert å undre seg over. Men dette vil selvsagt være avhengig av hvor lenge man tar i bruk rommet, over tid kan barna trolig føle seg ferdig utforsket. Et rom med liten materialitet stimulerer trolig lite til undring, særlig over tid. Men det gir samtidig større rom for kreativ, skapende og fri lek. Barnehagens personale har med andre ord mye makt når det kommer til barnas mulighet til lek og undring, ved at vi kan påvirke mye med hvordan vi utformer barnehagens innerom. Jeg tror at for å få gi barna mulighet til en variert hverdag fylt med kreativ og skapende lek, samt undring og utforsking så må man som pedagog legge til rette for varierte rom. Med det mener jeg flere rom som er ulikt utformet, og som kan endres etter barnas behov og interesser – og gir rom for barns medvirkning. Det at rom kan ha en så stor betydning for barnas mulighet til lek og undring sier noe om hvor mye makt barnehagens personale har, og det belyser virkelig viktigheten av pedagogers kunnskap om hvordan barns lek og undring henger sammen rom og materialitet, og hvordan vi som pedagoger må være observante ovenfor våre valg, og hele tiden tilstrebe å skape varierte rom for barna.

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært enormt lærerikt for min del. Jeg har lest mye interessant litteratur som vil få betydning for min pedagogiske praksis, og jeg har fått innsikt i hvordan man kan bruke interessant teori og egne observasjoner til å få økt kunnskap innenfor et område slik at man kan ta det i bruk i sin pedagogiske praksis - noe man gjør gjennom et så grundig arbeid som en bachelor.

7 Litteraturliste

Amundsen, H. M. (2013). *Barns undring*. Fagbokforlaget.

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. (3. utgave). Gyldendals akademiske.

Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen : potensialer i det uforutsette*. Fagbokforlaget.

Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2016). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm.

Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (2. utg.). Cappelen Damm.

Brønstad, S. E. (2019). Lekens egenverdi. I V. Glaser, (red.) *Praksisbok for barnehagelærerstudenten*. Universitetsforlaget.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and psychology of discovery and invention*. HarperCollins.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Fossheim, H. J. (2015). I H. Ingierd (Red.), *Etisk skjønn i forskning*. Universitetsforlag.

Hjelseth, A. (2000). Samfunnsvitenskapelig metode: studiehefte. NKS Fjernundervisning.

Jonstøij, T. & Tolgraven, Å. (2003). Hundre måter å tenke på - om Reggio Emilias pedagogiske filosofi. Cappelen Damm.

Kibsgaard, S. (2008). Barnehagen, et kraftsenter for læring. (s. 17-24). I S. Kibsgaard (red.). *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspill mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Nordtømme, S. (2016). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: en fortolkende studie av barns lekerfaringer med rom og materialitet* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN. https://openarchive.usn.no/usn-xmllui/bitstream/handle/11250/2373513/Nordtomme_Avhandling_2016_01_brage.pdf?sequence=1
- Sandseter, E. B. H. (2007). *Categorizing risky play – How can we identify risk-taking in children's play?* *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Svartdal, F. (2020). *Nysgjerrighet*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/nysgjerrighet>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom - nye muligheter*. Pedagogisk forum.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge University press.

8 Vedlegg



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«På hvilken måte kan barnehagelærerens utforming av barnehagens innerom påvirke treåringers lek og undring, og hvilken betydning har det for pedagogens pedagogiske praksis?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vi voksne i barnehagen kan på best mulig måte jobbe med rom for å stimulere barns undring og utforskning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få mer innblikk inn i hvordan vi som pedagoger kan på best mulig måte jobbe med barnehagens rom for å stimulere barns lek, undring og utforskertrang. Rommet blir ofte beskrevet som den tredje pedagog, og har dermed mye å si for barns hverdag. Jeg ønsker derfor å observere en gruppe med barn i to ulike rom for å få et innblikk i hvordan disse to rommene på ulike vis påvirker barns lek, undring og utforskertrang. Dette

gjør jeg fordi jeg ønsker å få innblikk i hvordan barna responderer på mitt (en pedagogs) opplegg, for å få et svar på hvordan jeg på best mulig måte kan legge opp til en hverdag fylt med undring, lek og glede.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne undersøkelsen baserer seg på observasjon. Omfanget av observasjonene er avhengige av barnas reaksjoner, og hvor lenge de ønsker å være delaktige. Prosjektet blir gjennomført i uke 9, og skjer gjennom to økter med undring og lek. Jeg kommer kun til å samle inn observasjoner som er relevante til problemstillingen, hvor jeg har fokus på barnas lek og undring. Da jeg skal observere barn ønsker jeg ikke å ha med noen person- eller sensitive opplysninger, noe som fører til at alt av informasjon er anonymisert fra start.

- Dersom du velger å la ditt barn delta i prosjektet, innebærer det at du krysser av i boksen nedenfor. Barnet blir da observert i to runder, hvor jeg kun observerer hvordan barnet responderer på mitt opplegg. Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon om prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn og kjennetrekke anonymiseres fra start.

Prosjektet skal avsluttes 28.april 2023 (Bachelorinnlevering).

Med vennlig hilsen

Gine Røen Sande

Veileder:

Oliver Thiel

Tormod Murud-Riser

Student:

Gine Røen Sande

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *hvordan barnehagens innerom kan påvirke barns lek og undring*. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i observasjon og barnesamtale

Dato:

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.