

# Fysisk miljø i barnehagen

En undersøkelse av barnehagelæreres  
uttalelser om fysisk miljø og dets  
betydninger for barns lek



Masteroppgave i Barnehagekunnskap- barndom i et samfunn i endring  
MBMOP5900 – Masteroppgave

Trondheim, våren 2019



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan ulike tankesett kommer til syne gjennom barnehagelæreres uttalelser om fysisk miljø og dets betydninger for barns lek. Jeg har gjennom deltakelse i forskingsprosjektet "EnCompetanse" intervjuet barnehagelærere om deres erfaringer med og tanker om det fysiske miljøet i barnehagen. Med vekt på teorier om diskurs, makt og styring har jeg søkt forståelse om hvordan man gjennom sitt tankesett kan legge føringer for barns lek. Det ønskverdige barnehagebarnet, medvirkning og sikkerhet har vært dominerende diskurser innenfor barnehagefeltet som jeg har funnet i analysen. Gjennom affordance-teorien har jeg sett på hvordan denne sosiokulturelle konteksten er med på å mediere handlinger i gitte settinger. Et av mine hovedfunn i denne studien er at barnehagelærerne på mange områder er bevisst sin makt når det kommer til arbeidet med det fysiske miljøet. På den andre siden er det flere perspektiver som forblir tause "sannheter".



## Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en mer krevende prosess enn det jeg forestilte meg på forhånd. Men heldigvis har jeg på ingen måte stått i dette helt alene. Høsten 2018 startet det hele og prosjektseminarer i regi av DMMH var til god hjelp for å få i gang prosessen med valg av tematikk og retning. Jeg var tidlig klar over at jeg ønsket å skrive om fysisk miljø i barnehagen, og da jeg kom over prosjektet "EnCompetance" var det naturlig for meg å ta kontakt med forskningsgruppa. Gjennom deltakelse i dette forskingsprosjektet ble datamaterialet allerede konstruert høsten 2018. Jeg var med andre ord godt i gang. Jeg er så takknemlig for at dere tok sjansen på å ta meg med.

Veien videre har vært preget av usikkerhet, utålmodighet og skiftende motivasjon. Men heldigvis har jeg fått god støtte av mine to veiledere, Rune Storli og Monica Seland. Uten deres tålmodige og kunnskapsrike veiledning hadde jeg nok aldri kommet i mål. Tusen takk.

Det å skrive har aldri vært min sterkeste side, men utviklingen har vært i positiv retning underveis i studiet og gjennom denne oppgaven. Heldigvis har jeg alltid kunne brukt min kjære mann Andreas til korrekturlesing, han liker dette arbeidet og har bidratt med å få resultatet så godt som mulig. Jeg tror også mine barn har satt pris på studielivet til sin mor. En mer fleksibel hverdag har vært positivt for oss alle, selv om det ble en intensiv periode inn mot leveringen av oppgaven.

Det å gå tilbake til studielivet, etter 11 år i jobb som barnehagelærer, var et mål som endelig kunne bli realisert. Jeg håper at videreutdanning kan bli verdsatt i ennå større grad i barnehagefeltet, og at det å ha en mastergrad ikke nødvendigvis er en vei ut av barnehagen.

Hommelvik, mai 2019

Kristin Vikan Knutsen



**INNHOLDSFORTEGNELSE**

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>1</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 Aktualisering; erfarings og samfunnskontekst.....	7
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING OM FYSISK MILJØ I BARNEHAGEN</b> .....	<b>9</b>
2.1 Diskurser om barn og barndom som legger mulige føringer for det fysiske miljøet ...	9
2.2 Det fysiske miljøet og lekens muligheter.....	11
2.2.1 Mennesker, fysisk miljø og leker /utstyr.....	12
<b>3. TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>15</b>
3.1 Diskurs, makt og styring.....	15
3.2 Medvirkning.....	17
3.3 Sikkerhet og risikofylt lek, to parallelle og konkurrerende diskurser.....	18
3.4 Affordance.....	20
3.5 Sivilisering.....	23
<b>4. METODE</b> .....	<b>27</b>
4.1 Kvalitativ forskning.....	27
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	27
4.3 Gjennomgang av mitt prosjekt.....	27
4.4 Diskursanalyse.....	29
<b>5. ETIKK OG KVALITETSKRITERIER</b> .....	<b>31</b>
5.1 Etske hensyn.....	31
5.2 Kvalitets kriterier.....	32
<b>6. FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>35</b>
6.1 Innledning til funn og drøfting.....	35
6.2 Diskursen om det ønskverdige barnehagebarnet.....	37
6.2.1 Innredning en form for makt, "field of promoted og contrained action" .....	37
6.2.2 Deltakelse i forskningsprosjektet, en mulig bidragsyter til de ansattes tankesett. 40	
6.2.3 Utemiljøet, andre betingelser for det ønskverdige barnehagebarnet.....	43
6.3 Å gjøre endringer i det fysiske miljøet, et tankesett om barns medvirkning.....	45
6.4 Diskursen om sikkerhet.....	51
<b>7. SAMMENFATNING MED AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER</b> .....	<b>55</b>
7.1 Studiets begrensinger, videre forskning og samfunnsmessige konsekvenser.....	58
<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>61</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>67</b>
Vedlegg 1, Intervjuguide.....	67
Vedlegg 2; Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	71
Vedlegg 3, Søknad NSD.....	73



# 1. Innledning

## 1.1 Aktualisering; erfarings- og samfunnskontekst

Fysisk miljø og dets betydninger for barn i barnehagen har i hele min yrkeskarriere som barnehagelærer vært et stort interessefelt. Mine erfaringer med fysisk miljø og materialitet gjenspeiler dermed temaet for denne masteroppgaven. Jeg har opplevd at refleksjoner rundt, og arbeid med, fysisk miljø er viktig for barns lek og læring. I løpet av de siste årene, og ikke minst det siste halvannet året som masterstudent har ønsket om mer kunnskap på feltet blitt enda større. Da jeg fikk kjennskap til det eksisterende forskningsprosjektet "EnCompetence", som omhandler fysisk miljø i barnehagen, var det naturlig for meg å ta kontakt med prosjektlederen med en forespørsel om det var mulig å knytte min masteroppgave til dette forskningsprosjektet. Jeg fikk positiv respons og ble presentert noen tanker om hvordan jeg kunne bli en del av forskningsprosjektet. Min rolle i prosjektet har vært å gjennomføre intervjuer med de ansatte i to av barnehagene, som jeg videre har kunnet benytte meg av som datamateriale. Forskningsprosjekt "EnCompetence", kompetanse for utvikling av barnehagers inne- og utemiljøer, er et samarbeidsprosjekt mellom DMMH, OsloMet, Nasjonalt kunnskapssenter for barnehager, Espira, Læringsverkstedet og Trondheim Kommune. Prosjektet startet 01. august 2017, og avsluttes 31. Juli 2020. Det uttalte målet for forskningsprosjektet er å utvikle kunnskap og teste ut nye forskingsverktøy som kan bidra til høyere kompetanse i planlegging og utvikling av barnehagers fysiske miljø. Ønsket er å utvikle kriterter og et felles språk som pedagoger, arkitekter og landskapsarkitekter kan jobbe ut ifra.

Begrepet fysisk miljø kan betegnes som en sekkebetegnelse som omfatter både barnehagens bygninger og rom, uteområde, installasjoner inne og ute, samt utstyr og materialer som står til rådighet for barns aktivitet (Moser & Olsen, 2013). Før 2000-tallet fikk den materielle siden av barnehagen lite fokus i barnehageforskning og barnehagelærerutdanningen, selv om barnehagepionerene Frøbel, Montessorri og Balke i sin tid anså fysisk miljø som viktig i barnehagepedagogikken (Becher & Evenstad, 2013). Aktualiteten på feltet har blant annet kommet gjennom postmoderne og posthumane teorier, der forskningen har sett på sammenhengen mellom arkitektur, fysisk miljø og pedagogisk innhold i barnehagen. Dette er også blitt knyttet opp mot ulike diskurser om barnehagekvalitet. Retten til barnehageplass som ble innført i august 2009 (barnehageloven, 2009, § 12a) må også sees som en del av



aktualiteten, da det ble en massiv utbygning av barnehager for å møte denne rettigheten. Dette førte til en utbygging av baseorganiserte barnehager, og dermed en endring i den fysiske organiseringen i mange av de nye barnehagene. (Seland, 2009). Med dette som bakteppe, både med mine egne erfaringer fra feltet og aktualiseringen ved et pågående forskningsprosjekt har jeg arbeidet meg frem til følgende problemstilling:

**Hvilke(t) tanke sett kommer til syne i barnehagelæreres uttalelser om fysisk miljø og hvilke betydninger har disse for barns lek?**

For å svare på denne problemstillingen vil jeg redegjøre for sentral forskning og teori på feltet. Jeg vil vektlegge forskning og teorier som synliggjør fysisk miljø og dets betydning for leken på ulike måter. I den tidligere forskningen vil jeg først synliggjøre hvordan dominerende diskurser kan legge føringer for det fysiske miljøet og dermed fremme eller hemme barnas lek, før jeg viser til forskning som vektlegger fysisk miljø og dets betydninger for lek. Lekteori eller forskning om lek er ikke relevant for min tematikk, og blir dermed ikke belyst i denne oppgave. I de teoretiske perspektivene er det nødvendig for meg å presentere diskursbegrepet, og noen av de dominerende tanke settene som preger feltet. En masteroppgave blir presentert som en lineærtekst, men forskningen er på ingen måte slik. Denne forskningen må ses som en sirkulær prosess, der den tidligere forskningen og de ulike diskursene jeg presenterer har kommet til syne underveis i mine analyser av barnehagelærernes utsagn. Ved å trekke inn affordance- begrepet vil jeg vise hvordan barnehagelæreres tanke sett kan være med på å fremme eller hemme barnas handlingsmuligheter i leken.

## 2. Tidligere forskning om fysisk miljø i barnehagen

Barnehagens fysiske miljø har blitt belyst på ulike måter i forskning. Jeg vil redegjøre for hvordan dette har kommet til uttrykk i noe av litteraturen og velger her å vise det gjennom to ulike perspektiver. Først vil jeg vise til forskning der diskurser blir fremhevet og kan få betydning for det fysiske miljøet og praksiser i barnehagen, før jeg går over til forskning som tar for seg det fysiske miljøet og dets betydninger for barnas handlingsmuligheter og lek. Forskingen jeg viser til har ulikt teoretisk ståsted, men en del av forskningen jeg velger å synliggjøre benytter seg av affordance- teorien. Jeg velger å vektlegge denne forskningen, i og med at jeg anvender meg av denne teorien i min egen forskning. Det er flere studier som har benyttet seg av begrepet affordance for å belyse tematikk knyttet til fysisk miljø (Evenstad & Becher, 2015; Herrington & Brussoni, 2015; Kyttä, 2004; Van Liempd, 2018). Kort sagt handler begrepet affordance om individets oppfattelse av handlingsmuligheter. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittelet teoretiske perspektiver. De fleste studiene omhandler utemiljøet i barnehagen, men studien til Evenstad & Becher (2015) og Van Liempd (2018) skiller seg ut. Disse studiene viser at begrepet affordance er anvendbart for å belyse handlingsmuligheter som ligger i fysisk miljø på et mer generelt nivå.

### 2.1 Diskurser om barn og barndom som legger mulige føringer for det fysiske miljøet

Seland (2009) og Martinsen (2015) har sett på basebarnehagens organisering og mulige betydninger av organisasjonsformer. Seland (2009) har i sin studie løftet frem hvordan nye diskurser om barn og barndom har vært med på å påvirke etableringen av barnehager, der begreper som fleksibilitet, medvirkning og læring har bidratt til nye forståelser av hvordan en barnehage kan organiseres. Ifølge Seland har organiseringen med større barnegrupper ført til en økende romlig og relasjonell kompleksitet. Dette har skapt nye muligheter, men også utfordringer for barn og ansatte i barnehagen. En utfordring som Martinsen (2015) fremhever, at variasjon innen struktur og organisering (base- og avdelingsbarnehage) krever at barnehagelæreren har kunnskap om sammenhengen mellom barnehagens fysiske miljø og lek. Hun fremhever også at de bør ha kjennskap til hvordan ulike organisasjonsformer og rom kan hindre optimale forhold for lek. Slik sett kan mangel på kunnskap om dette hemme barnas lekefasiliteter i barnehagen. Barnehagepersonalets posisjon i brytningen mellom samfunnets forventninger og personalets forståelser av barnehagens oppgaver har Berge (2015) også

belyst i sin doktorgradsavhandling. Hun fremhever at hverdagen i den store barnehagen skapes i en gjensidig prosess, der samfunnets forventinger, de fysiske rammene og de lokale diskursene produsert av personalet selv er en del av denne prosessen. Denne studien viser og skriver frem en bevisstgjøringsdiskurs som synliggjør barnehagepersonalets ulike forståelser, og belyser brytningen mellom det tatt-for-gitte og nye praksiser. Bevisstheten om hvordan personalet uttaler seg og de sosiale praksisene i barnehagen er viktig for å bidra til tydelig og bevisstgjort faglig kunnskap, hevder Berge. På denne måten danner bevisstheten et grunnlag for at personalet kan medvirke i den faglige utviklingen av barnehagen og bygge opp seg selv som myndige og kritiske yrkesutøvere.

Nordin- Hultmans (2004) forskning viser i større grad forståelse av barns ulikheter og hvordan disse skal få innpass i barnehagen, og fremhever at det er en forutsetning at de pedagogiske miljøene preges av variasjon og gir rom for handlingsmuligheter der hverken tid eller rom er strengt regulert. Hennes postmoderne syn på barns identitets- og subjektskapning bidrar til en ny måte å forstå det pedagogiske miljøet. Hun flytter altså oppmerksomheten fra barnas egenskaper til miljøets kvaliteter. Denne forskningen hevder at rom og inventar signaliserer hvilke forståelser av barn som ligger i institusjonen og i kulturen, som igjen kan forstås som et uttrykk for barnehagens pedagogikk.

Liknende funn viser også studien til Evenstad & Becher (2015), der de viser at pedagogene og personalets forestillinger om bygning og innredning kan begrense eller berike hvilke muligheter som kommer til syne i det fysiske miljøet. Ved å benytte seg av begrepet affordance har de sett på sammenhenger mellom pedagogisk innhold, arkitektur og det fysiske miljøet i barnehagen. Denne studien hadde et formål om å bidra til kunnskap om betydningen av å involvere personalet i pedagogiske reformer og i utviklingen av det fysiske miljøet. Jeg finner deres anvendelse av affordance- begrepet som nyttig for min studie, nettopp fordi den synliggjør de mange mulighetene man finner i en bygning. Bruken av affordance- begrepet viser også at det kan benyttes på ulike måter, og personalets forestillinger blir betydningsfulle med tanke på hva barna får tilgang til.

Forskningen jeg synliggjør ovenfor konstruerer en måte å betrakte fysisk miljø i barnehagen på som viser hvordan diskurser om barn og barndom legger føringer for det fysiske miljøet og hvordan ulike diskurser skaper ulike betingelser for barns lek. Jeg finner dette særlig relevant med tanke på det min problemstilling søker etter å utdype. I et større samfunnsperspektiv, slik

som Berge (2015) også poengterer, kan endringer og strømninger i samfunnet få innvirkning på hverdagen i barnehagen. På denne måten er det å løfte de rådenende diskursene og praksiser i hverdagen med på å synliggjøre vilkår for fysisk miljø og dermed for barns lek i barnehagen.

## 2.2 Det fysiske miljøet og lekens muligheter

Det at det fysiske miljøet kan ha direkte effekter som kan hemme eller fremme handlings- og erfaringsmuligheter peker Gulløv & Højlund (2005) og Kirkeby, Gitz- Johansen & Kampmann (2005) på. Gulløv & Højlund (2005) fremhever hvordan rommets innredning og tilgjengelighet av material kan være med på å påvirke det sosiale samspillet mellom barn og voksne, og dermed må tas i betraktning når vi skal forstå barns sosiale hverdagsliv.

Arkitektur, rom og materialer skaper med andre ord betingelser for hva barn kan gjøre og ikke gjøre, hvor de kan bevege seg og hvor de må holde seg i ro. Kirkeby m.fl. (2005) belyser den samme tematikken gjennom Bernstein sine betraktninger om sterk og svak koding av rom.

Her fremheves det at ulik romlig organisering gir muligheter og begrensinger hos elevene.

Rom kan, gjennom å være sterkt eller svakt kodet, stille større eller mindre krav til oppførsel og påvirke hvilke muligheter man har. Moser (2013) viser også til at det at fysiske miljøet kan ha direkte effekter som bidrar til å fremme eller hemme handlingsmuligheter i prosjektet *Lek, bevegelse og avspenning*. Han har sett på endringer av ulike rom og innredninger og hvordan dette påvirker barns opplevelser, erfaringer og handlinger. Funn i denne undersøkelsen viser at personalet spiller en stor rolle i forbindelse med rommets kvaliteter (Moser, 2013). Moser hevder at når personalet tar tak i rommet som noe pedagogisk betydningsfullt vil det gi effekter. Et fysisk miljø som er stimulerende, utfordrende og mangfoldig og som møter barn på egne premisser, avhenger av personalets kompetanse. Det at rommet ikke oppfattes som en gitt størrelse gjør at personalets pedagogiske refleksjoner er betydningsfulle.

Kyttä (2004) sin studie omhandler ulike typer miljøer som barn er i, og undersøker forholdet mellom barns selvstendige mobilitet og antallet potensielle og positive affordances i disse miljøene. Samsvaret mellom aktualisert affordance og graden av uavhengig mobilitet kan ifølge denne studien være en viktig indikator i vurderingen av miljøer. Kyttä peker samtidig på viktigheten av at vi ikke kan anta hva et miljø kan tilby en gruppe av barn før deres interaksjon med det finner sted. Selv om Kyttä sin studie ikke er knyttet opp mot barnehage

eller barnehagebarn finner jeg den sentral for min oppgave, og vil redegjøre for denne under teoretiske perspektiver.

Herrington & Brussoni (2015) har i sin studie *Risky play meets nature play* benyttet den evidensbaserte tilnærmingen "Seven Cs" (Herrington & Lesmeister, 2006) for å illustrere forholdet mellom lek, natur og barns utvikling av fysisk helse, og begrepet affordance. På grunnlag av denne undersøkelsen presenterer de evidensbaserte funn på at naturlekeplassen kan gi et større mangfold av former for lek, både med tanke på alder og kompetanse. De løfter videre fram at lekeplasser som er designet for fysisk aktivitet kanskje ikke øker fysisk aktivitet blant de barna som er mindre aktive. Det å belyse utemiljøet ved affordance-begrepet har flere norske forskere også gjort de senere årene (Bjørgeren, 2016; Fjørtoft, 2001; Hagen, 2015; Storli & Hagen, 2010). Her fremheves det at betingelser i barnehagens utemiljø virker å ha innflytelse på fysisk aktiv lek.

I følge Van Liempd (2018) handler affordance om utforsking, og støtter seg til Gibson som beskriver forholdet mellom et objekts eller roms fysiske karakteristikk og individets ferdigheter. Hvilke affordances et barn kan handle ut ifra avhenger i så måte av hvilke kroppslige ferdigheter barnet har. Det fysiske miljøet må derfor utfordre barnets utvikling ut ifra alder og til enhver tid tilpasses barnets hurtige utvikling av ferdigheter, slik at det opprettholder barns nysgjerrighet og søkende utforsking. Avhandlingen til Van Liempd og hennes bruk av affordance med hensyn til innemiljøet blir dermed en bekreftelse for meg, affordance er et begrep som kan anvendes i både utemiljø og innemiljø, selv om det har vært lite brukt frem til nå i innemiljøet.

### 2.2.1 Mennesker, fysisk miljø og leker /utstyr

Det å se på gjensidig påvirkning mellom mennesker og materialitet er det flere forskere som har løftet frem (Nome, 2017; Nordtømme, 2015; Thorbergesen, 2013). Her blir blant annet aktør- nettverksteorien (Latour, 2008, her i Nordtømme, 2015) benyttet, en teori som beskriver hvordan ulike aktører i et samfunn gjensidig påvirker hverandre innenfor et sosiomaterielt nettverk. Videre sidestiller teorien mennesker og ting som sosiale aktører (Nome, 2017, Nordtømme, 2015). Nordtømme sin forskning fokuserer på hvordan barn erfarer muligheter for lek innenfor barnehagens rom og materialitet. Hennes funn peker blant annet på at leketøy og lekemateriell som finnes i barnehagen har betydning for hva som er mulig av lekende utfoldelse. På denne måten blir materialene forstått som ressurser mellom handlende

subjekter (Nordtømme, 2015, s. 2). Nome (2017) har med denne teorien sett på hvordan barns relasjoner til ting virker inn på deres muligheter til deltakelse og sosial posisjonering i gruppe. Tingene har betydning som en legitim inngangsbillett til deltakelse i lekegrupper, og at tingenes innbyrdes hierarkiske orden er med på å bidra ved å uttrykke den sosiale orden mellom barna som inngår i relasjon med dem (Nome, 2017, s. 1). Tingene har dermed stor betydning for at de yngste barna kan gjøre seg sosiale erfaringer, konkluderer Nome. Thorbergsens (2013) studie belyser lekemateriellets betydning for barns lek i barnehagen. Studiens konklusjoner peker på at det som tilbys av lekemateriell samt organisering og plassering av disse, må betraktes som pedagogiske verktøy. På denne måten blir lekemateriell noe som kan styrke eller hemme leken og vi kan dermed få ny kunnskap ved å studere disse møtene.

Dette teoretiske perspektivet blir ikke direkte berørt i min forskning, men jeg mener likevel at det er relevant for meg å vise til dette. Det at barna ser handlingsmuligheter (affordances) i det som er rundt dem og hvordan de benytter seg av disse blir drøftet i min studie, men ikke hvordan barna relasjonelt blir påvirket av det som er tilgjengelig. Leker/ utstyr og hvordan barn benytter seg av disse er en måte å forstå affordance-begrepet. Forskingen jeg har belyst konstruere kunnskap om det fysiske miljøets direkte betydninger for barns lek. Denne forskingen konstruerer en annen form for kunnskap om det fysiske miljøet enn det diskursive perspektivet, som er synliggjort i del 2.1. Som helhet danner denne gjennomgangen utgangspunktet for mitt prosjekt i dette landskapet.

Gjennomgangen av tidligere forskning har vist meg ulike aspekter ved fysisk miljø, rom, leker og utstyr i barnehagen, og hvordan dette blir tematisert. Disse ulike måtene å konstruere kunnskap på har bidratt til min plassering i feltet. Jeg ønsker å belyse hvilke tankesett som kommer til syne gjennom barnehagelærers uttalelser om fysisk miljø og hva dette tankesettet om fysisk miljø betyr for barns lek, kunnskap jeg mener er mindre utdypet. Jeg har ikke funnet noen tidligere forskning som har benyttet seg av samme inngang som meg selv, og dermed mener jeg at dette kan være et nyttig bidrag innenfor barnehagefeltet. Dette bringer meg til de teoretiske rammene jeg vil benytte meg av i dette prosjektet.



### 3. Teoretiske perspektiver

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvilke(t) tanke sett som kommer til syne i barnehagelærerens uttalelser om fysisk miljø og rom, og hvordan tanke settet kan ha betydninger for barns lek. Som forsker ønsker jeg å forstå språklige diskurser og praktiske handlinger, noe som innebærer en inspirasjon fra sosialkonstruktivismen, som vektlegger hvordan språklige diskurser og praktisk samhandling er med på å skape både virkelige fenomener og vår faglige kunnskap om dem (Nyeng, 2017, s. 75). Dette viser til at den sosiale, kulturelle og historiske settingen vi lever i får konsekvenser for menneskers oppfattelse og forståelse. Diskurs blir dermed et begrep som inspirer mitt teoretiske rammeverk. Jeg vil først redegjøre for hva som ligger i dette før jeg går over til begrepet affordance.

#### 3.1 Diskurs, makt og styring

En diskurs omtales gjerne som en kollektiv forståelsesramme og belyser bakenforliggende og tatt- for-gitte forståelsesformer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Diskurs er et begrep som belyser akseptable måter å snakke på, forstå, handle og oppføre seg ovenfor et gitt tema, og som utdyper det jeg ovenfor omtaler som en kollektiv forståelsesramme. En diskurs handler ikke om å vise hva virkeligheten er, men heller hvordan den framkommer, formes og transformeres (Hammer, 2017, s. 96). For å få innblikk i diskurser som kommer til syne er det sentralt å se på gjentakende mønstre i språkbruk. Disse kommer til uttrykk i det Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018) omtaler som representasjoner. En representasjon er en språklig fremstilling av et fenomen og representasjonen vil aldri være det samme som fenomenet selv. I denne oppgaven blir det transkriberte datamaterialet en representasjon av informantenes tanke sett, og jeg er på jakt etter hvordan disse tanke settene gir muligheter eller legger begrensinger for lek. Dette peker på at diskurser påvirker hvordan vi tenker om ulike fenomener, og dermed påvirker det hvordan vi handler, skriver og snakker om disse fenomenene. Forholdet mellom representasjon og diskurs går også den andre veien, ved at vår forståelse av ulike fenomener påvirkes av hva slags representasjoner vi utsettes for (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Informantene i denne oppgaven har alle tatt barnehagelærerutdanning<sup>1</sup>, og har dermed blitt lært å tenke som barnehagelærere, både

---

<sup>1</sup> Barnehagelærerutdanningen ble endret fra førskolelærerutdanningen i 2013, selv om alle barnehagelærerne i denne studien er utdannet før dette tidspunktet velger jeg å benytte meg av dagens begrep.



gjennom studier av tekster, forelesninger, oppgaveskriving og praksisperioder i barnehager. Det å arbeide som barnehagelærer innebærer også at de skal ha kjennskap til og ha en forståelse for representasjoner som Lov om barnehager (2006)<sup>2</sup> og Rammeplan for barnehagen (2017). Man kan si at disse er et bidrag til barnehagelærerens diskursproduksjon. Det er dermed ikke tilfeldig at medlemmer av samme kultur utvikler en felles måte å tenke på. Dette gjelder også den nordiske kulturen mer generelt, der vi har noen sannheter om hva som er bra for barn som skiller seg fra forståelser som dominerer i andre kulturer (Lyså, 2018; Sommer, 2015). Ser man dette med hensyn til tematikken for min oppgave gjelder disse sannhetene særlig i forbindelse med lek og fysisk aktivitet. Informantenes deltakelse i det pågående forskingsprosjektet "EnCompetence" må også sees som en mulig bidragsyter til deres diskursive praksis. Livet i barnehagen preges altså av de felles forståelsene av barn og barndom som til enhver tid råder, og som dermed er med på å styre hvilke praksiser som oppstår og dominerer i hverdagen. For å synliggjøre dette vil jeg gjøre rede for begrepet governmentality, som omhandler hvordan ansattes handlinger styres av diskurser og hvordan barn styres av hva de forstår som rett og galt.

Foucaults maktbegrep governmentality kan oversettes med styringsmentalitet (Hammer, 2017), selv om denne oversettelsen ikke dekker begrepet i godt nok. Derfor vil jeg videre benytte meg av begrepet governmentality. Jeg vil i denne redegjørelsen ta utgangspunkt i Hammer sin gjennomgang av governmentality- forelesningen til Foucault fra 1978 og 1979, som handler om hvordan politisk makt kan forstås (Hammer, 2017, s.72- 80). Begrepet utdyper hvordan en økende individualisering i det liberale samfunn har ført til en oppblomstring av indirekte styringsteknikker. En slik indirekte styringsteknikk handler om hvordan individene ledes til å styre andre, for så styre seg selv og ta gode valg innenfor ønskede og aksepterte normer (Figenschou, 2017). Disse aksepterte normene konstrueres i en hegemonisk diskurs. Governmentality blir derfor en maktform som styrer ved at vi ønsker å gjøre det som oppfattes som riktig eller sant. Denne formen for styring avhenger at individene har kunnskap om hva som anses som normalt innenfor kulturen (Seland, 2009). Barnehagens styringsdokumenter kan man betrakte som produksjon og distribusjon av denne kunnskapen, forstått som sannhetsregimer, men altså ikke i form av direkte styring. Lov om barnehagen (2006) og Rammeplan for barnehagen (2017) er eksempler på slike styringsdokumenter. De lager retningslinjer for barnehagens virksomhet og er dermed styrende for praksisen i

---

<sup>2</sup> Barnehageloven endres fortløpende, jeg vil i denne oppgaven henvise til original loven av 2006, bortsett fra retten til barnehageplass som kom i 2009.

barnehagen. I disse dokumentene kommer rådene diskurser om barn og barndom til syne. Styringen i disse dokumentene ligger i at individene selv må foreta valg på bakgrunn av hva som oppleves som sant og riktig, nettopp gjennom diskursenes konstruksjon av virkeligheten (Seland, 2009). Dette vil jeg forsøke å utdype gjennom en redegjørelse for to sentrale diskurser i feltet.

### 3.2 Medvirkning

Medvirkning kan forstås som en dominerende diskurs som er med på å styre (govern) de ansattes tenkning og dermed praksiser i barnehagen. Jeg vil i følgende avsnitt presentere hvordan denne diskursen fremkommer gjennom lovverk og forskning som er med på å synliggjøre hvordan medvirkning kan forstås og praktiseres i barnehagen.

Medvirkning må i dag betraktes som en dominerende diskurs i norske barnehager, og er etablert gjennom lovverk og rammeverk. Barns rett til medvirkning må ses i sammenheng med Norges tilslutning til FN's barnekonvensjon og dets inkorporering i norsk lovgiving i 2003. Barnehageloven ble i etterkant av dette revidert og følgende paragraf ble gjeldene fra 01.01.2006:

Barns rett til medvirkning. Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Barnehageloven, 2006, §3).

I tillegg til denne lovgivningen fikk retten til medvirkning ett avsnitt i Rammeplan for barnehagen fra 2006, som også har blitt videreført i ny Rammeplan for barnehagen (2017). Det ble også utarbeidet et temahefte som omhandler tematikken (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006), der den uttalte hensikten var å presentere tenking som var relevant for å drøfte barns rett til medvirkning og hvordan medvirkning kan forstås i barnehagesammenheng. Rapporten *Alle teller med. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Østrem, m.fl., 2009) viser at det er mange måter å forstå barns medvirkning på, fra en rendyrking av barns individuelle rett til å bestemme og velge ut fra egne lyster, til at det forstås som det å skape noe sammen og vektlegge individenes betydning for fellesskapet. Flere forskere har påpekt tendensen til at medvirkning forstås og praktiseres som individuelle valg og selvbestemmelse (Grindheim,

2014; Kjørholt, 2010; Seland, 2009). I følge Pettersvold (2015) viser nordisk forskning til at barns deltakelse avhenger av personalets kunnskap, syn på barn og vilje til å gi fra seg makt. Liknende funn viser også Østrem m.fl. (2009) der ulike væremåter, holdninger og synet på barnet er med på å fremme medvirkning. Kjørholt (2010) hevder at medvirkning kan ses i sammenheng med et paradigmeskifte i synet på barn og barndom, der paradigmeskifte kan forstås som en vitenskapelig revolusjon der det gamle tankesettet og verdensbildet forkastes til fordel for et som er nytt og grunnleggende annerledes (Nyeng, 2017, s. 324). I dette tilfellet kan paradigmeskiftet synliggjøre en forskyvning fra et utviklingsorientert syn der barnet blir sett i lys av begrepene vekst og utvikling, til et syn der barnet blir sett på som kompetent aktør allerede fra fødselen av (Kjørholt, 2010, s. 12). Barnehagelærerens forståelse av medvirkning avhenger altså blant annet av de representasjonene man utsettes for (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018), i dette tilfellet Barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehager (2017). Disse representasjonene kan forstås som en indirekte styring, governmentality, og er dermed med på å påvirke deres tankesett og praksiser.

### 3.3 Sikkerhet og risikofylt lek, to parallelle og konkurrerende diskurser

Hva som betraktes som trygt og hva som betraktes som risikofylt i barnehagesammenheng er omstridt. Risiko er en abstrakt konstruksjon og kan med dette ikke observeres direkte i følge Glærum Kleppe (2018). Dermed kan man si at risiko og trygget kan betraktes som sosiale konstruksjoner som gjenspeiler sosiale verdier (Smith, 2014). Hva barn får lov til, med tanke på risiko, avhenger i så måte av hva som blir ansett som verdifullt og nyttig i ett gitt samfunn. Dermed blir potensiell fare versus forberedelse til det virkelige liv mest sannsynlig den avveiningen som både foreldre og ansatte i barnehager må ta i betraktning når man skal avgjøre hva barn skal få lov til å leke med og hvilken frihet de skal få (Glærum Kleppe, 2018, s. 11).

I barnehageloven (Lov om barnehager, 2006) og Rammeplan for barnehagen (2017) blir trygghet betraktet. At barnehagen skal være et trygt sted for barn blir løftet frem. På den andre siden blir det fremhevet at barnehagen skal være et utfordrerne sted der det fysiske miljøet skal gi barn allsidige bevegelseserfaringer og den risikofylte leken skal prioriteres. Dette kan forårsake diskusjoner og ulike betraktninger på hva som er trygt og hva som kan sees på som utrygt, både hos barnehageeier, personalet, foresatte og barn. I Helsedirektoratets veileder for miljø og helse i barnehagen (2014) presiseres det i § 14 at virksomheten skal planlegges og drives slik at skader og ulykker forebygges. De skal ha rutiner og utstyr for håndtering av ulykker og faresituasjoner, og rutiner og sikkerhetsutstyr skal være kjent for alle i barnehagen

(Helsedirektoratet, 2014, s. 25). Denne veilederen beskriver en fremgangsmåte som ifølge Helsedirektoratet anses å gjenspeile faglig forsvarlighet og god praksis i barnehagen. Innholdet er ikke rettslig bindende for barnehagene, men anses som en samling av anbefalinger og råd til faglig forsvarlighet. Med dette forstår jeg at medvirkningsdiskurs og den parallelle og konkurrerende diskursen om sikkerhet og risikofylt lek er med på å styre tenkning, materialitet og praksiser i barnehagen.

Man kan si at det vestlige samfunnet har gjennomgått et skifte i oppfatning når det gjelder risiko og barn. Fra det å se ulykker som tilfeldige og som endel av livet, til noe som man kan forutse og dermed forebygge. Dermed kan konsekvensen være at vi tror at vi kan fullstendig karakterisere og se konsekvenser av risiko, og på denne måten nøyaktig beregne fremtidige hendelser (Glærum Kleppe, 2018). Sikkerhet og risiko for skader hos barn er noe voksne er økende opptatt av ifølge Smith (2014). På de andre siden er det imidlertid en økende grad av forskning som undersøker forholdet mellom barns følelser og risikofylt lek (Apter, 2007, Sandseter, 2009, 2010,). Ifølge Sandseter (2009) vekker risikofylte lek følelser som opprømt, frykt og en tilstand karakterisert som en blanding av frykt og opprømt. Det at barn opplever både opprømt og frykt på samme tid er den sentrale motivasjonen for å delta i risikofylt lek (Sandseter, 2010). Dermed kan det tolkes til at det er en pågående uenighet om hvordan man skal og bør forholde seg til sikkerhet og risiko for skader. På den ene siden er man opptatt av at man skal unngå skade hos barn, mens på den andre siden blir den risikofylte leken fremhevet som en viktig arena for barns risikopersepsjon og risikomestring (Sandseter, 2009). Artikkelen til Smith (2014) undersøker ulike diskurser om sikkerhet, for å synliggjøre hvordan barn forholder seg til sin omverden på grunnlag av disse diskursene. Det å synliggjøre ulike diskurser kan belyse hvordan kunnskap og makt skaper regler og reguleringer for å være trygg, der overvåking og selvovervåking påvirker og konstruerer hvordan barn kan snakke og handle med tanke på sikkerhet. Liknende funn fremholder også Backett- Milburn & Harden (2004). Fare og risiko er kontekstualisert sosiokulturelt, kulturelt og institusjonelt, på samme tid som familiene bidrar til denne konteksten og medierer de sosiale rammene. Diskurser om sikkerhet er ikke i like stor grad forankret i lovverk og rammeverk, som retten til medvirkning. Jeg vil synliggjøre hvordan dette tankesettet blir fremmet, altså hvilke representasjoner som er med på å konstruere barnehageansattes perspektiver på sikkerhet og risikofylt lek.

Gjennom teorien om affordance vil jeg nå forsøke å synliggjøre hvordan disse diskursene er med på å synliggjøre barnehagekontekstens muligheter og begrensinger. Kyttä (2004) sine betraktninger om affordance- begrepet blir sentralt, siden det her trekkes inn sosiale og kulturelle aspekter ved handlinger i rom.

### 3.4 Affordance

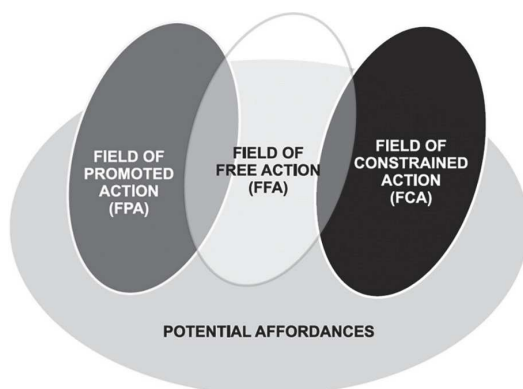
Teorien om affordance blir introdusert av Gibson (1979, referert i Kyttä, 2004).

Utgangspunktet for teorien var en økologisk tilnærming til det å tolke omgivelsene og ta dem i funksjonell bruk. Affordance er et begrep som ikke så lett lar seg oversette til norsk. Det er konstruert utfra verbet "to afford" som kan oversettes med "å tilby" (Fjørtoft, 2013). Slik sett kan begrepet forstås som omgivelsenes tilbud til individet eller muligheter for bruk. Det "å tilby" synliggjør ikke kompleksiteten ved omgivelsene og hvordan vi tar dem i bruk. Slik jeg oppfatter det, er det nettopp dette affordance-begrepet inneholder i større grad. Affordance synliggjør den individuelle oppfattelsen av våre omgivelser, og hvilke muligheter omgivelsene gir. Videre at denne oppfattelsen avhenger av individets egne intensjoner og evner. Samme miljø tilbyr derfor individer ulike affordances (Waters, 2017). Jeg oppfatter at tolkinger av miljøet er unike for hvert enkelt individ og avhenger av barnets individuelle forutsetninger (fysisk og motorisk), interesser, kompetanse, styrke, motivasjon, mot og frykt. Kompleksiteten ender ikke ved dette. Begrepet forsøker også å synliggjøre at en affordance hverken ligger i miljøet eller hos individet i seg selv, men i interaksjonen mellom dem. Affordance er et begrep som har vært under utvikling, fra Gibsons opprinnelige perspektiver til en anvendelse av begrepet i et mer sosiokulturelt perspektiv som Kyttä (2004) fremmer.

I korte trekk har begrepet gått fra en positivistisk forståelse av verden (Waters, 2017), som baseres på verdinøytral og objektiv empiri, og avslører kausale forbindelser (Nyeng, 2017), til en sosiokonstruktivistisk forståelse. Denne forståelsen fremholder de sosiale og kulturelle aspektene ved handling i ulike fysiske miljø, i tillegg til observerbar handling. Forståelsen og anvendelsen av begrepet har dermed, slik jeg forstår det, gjennomgått en radikal endring fra sin opprinnelse. Forskingen til Heft (1988), Fjørtoft (2001) og Kyttä (2004) har bidratt til vår forståelse av barns handlinger i det fysiske miljøet (Waters, 2017), og blir sentral for meg å belyse. De fremmer at barns erfaringer kan være substansielt ulik fra voksnes erfaringer i samme miljø (Waters, 2017, s. 43). Til tross for denne ensartede forståelsen anvender de de ikke begrepet på samme måte, og dermed fremhever de ulike perspektiver ved det.

Heft (1988) fremhever en betraktning der affordances i et miljø kan listes opp på forhånd på grunnlag av hvem som er brukere av det. Selv om vi kan anta hva som er sannsynlig affordances på et sted, basert på kunnskap om stedet og individene, vil atferden til individet bekreftes empirisk og være funksjonelle i beskrivelser av et miljø. Denne positivistiske beskrivelsen, som man kan si Heft representerer, skiller seg sterkt fra Fjørtoft (2001) sine betraktninger. Fjørtoft hevder på sin side at vi som voksne ikke kan avgjøre at visse egenskaper i miljøet gir en viss aktivitet under visse omstendigheter, og fremhever den perseptuelle karakteren ved affordance, som ligger hos individet. Dermed fremhever Fjørtoft at et miljø fører til en aktivitet hvis aktiviteten blir oppfattet som overkommelig av "gjørerne". Poenget er at vi ikke kan forutsi affordance i et miljø før, eller uten aktivitet. Hun bruker på denne måten affordance-begrepet til å beskrive en bevissthet over miljøet og dets funksjonelle mening, og på denne måten peker hun på den sterke sammenhengen mellom landskapets egenart og dets funksjon for lek.

Kyttä (2004) har utvidet begrepet, og bidrar til noe man kan betrakte som en løsning på problemet med den objektive observatør. Affordance-teorien blir her brukt til å forklare hvordan barn opplever omgivelsene, og verdsetter dermed tydeligere at barns erfaringer kan være vesentlig ulike fra voksnes erfaringer i samme omgivelser. Kyttä (2004) bidrar også gjennom sin inndeling av affordance i ulike felt til en ny måte betrakte begrepet på, og som synliggjør et aspekt jeg søker etter å utdype.



Figur 3.1: Figuren beskriver et miljø av potensielle affordances, som blir aktualisert i forhold til de tre ulike feltene; promoted, free og constrained action (Kyttä, 2004, s. 182).

"Field of promoted action" dekker den affordance som barna tar i bruk gjennom oppfordring og tilrettelegging fra voksne, samfunnet og hva de kulturelle verdiene anerkjenner. "Field of free action" omhandler de mulighetene barn har til å utforske fritt og ta i bruk affordance uavhengig av kultur, verdier og normer. "Field of constrained action" sier noe om hvordan affordance kan begrenses gjennom praksis for hva som er lov eller ikke. Her kan man peke på de ansattes regler for barna i barnehagen. Det viser også til hvordan de ansatte i barnehagen velger å innrede rommene, hva som finnes og ikke finnes av leker og utstyr er også med på å styre barnas handlingsmuligheter. Begrepene potensiell og aktualisert affordance utvider forståelsen av hvordan begrepet kan anvendes. Potensiell affordance viser til alle de muligheter som hypotetisk er tilgjengelig gjennom observasjon og oppfattelse til hvert enkelt individ. Mens aktualisert affordance på sin side inkluderer affordance som blir oppfattet og brukt, og på denne måten er blitt til en handling. Det pekes på flere faktorer som er avgjørende for om, og i hvilken grad, man tar i bruk de mulighetene som omgivelsene gir oss. Betingelser i individuelle, fysiske og sosiokulturelle forhold avgjør hvorvidt disse mulighetene blir utnyttet. De tre feltene som Kyttä (2004) viser til er tett sammenbundet med barnas aktiviteter. Ifølge Kyttä påvirker individuell mobilitet omfanget av disse feltene, og dermed kan mulighetene for individuell mobilitet antas å være knyttet til aktualisering av affordances. For å undersøke denne sammenhengen, og dets betydning for kvaliteten på "barnevennlige" miljøer har Kyttä utviklet fire hypotetiske modeller. Jeg vil nå redegjøre for Bullerby- modellen, siden den kan betraktes som en god modell for barnehagens fysiske miljø, særlig med tanke på mangfold og tilgjengelighet. Bullerby har fått navnet sitt etter boken "Alle vi barna i Bakkebygrenda"<sup>3</sup>, og beskriver et miljø bestående av mange muligheter som det er lov til å benytte seg av. Barna i "Bullerby" har altså et høyt nivå av individuell mobilitet og et høyt nivå av aktualiserte affordances, som igjen fører til en positiv sirkelvirkning ved at barna har et høyt nivå av utforskning. I følge Kyttä (2004) vil barna som er i et miljø som preges av slike kriterier mest sannsynlig ha stort engasjement og være fysisk aktive. Bullerby-modellen kan fungere som en nærmeste utviklingsone (Vygotsky, 1978), der barna presenteres for utfordringer som er litt over deres nåværende nivå eller ferdigheter. Vektlegging av "field of free og promoted action" gir større sjanser for å utfordre den nærmeste utviklingsonen.

---

<sup>3</sup> "Alle vi barna i Bakkebygrenda" er en bok av Astrid Lindgren, som originalt har navnet "Barnen i Bullerbyn".

Kyttä (2004) sine betraktninger av affordance-begrepet, ser jeg som en måte å trekke inn sosiale og kulturelle aspekter ved handlinger i rom og blir på denne måten sentrale for å belyse min tematikk om det fysiske miljøet i barnehagen. Uttalelsene som barnehagelærerne kommer med vil synliggjøre barnas muligheter og begrensinger for leken, noe Kyttä også fremholder at framtidig forskning bør vektlegge (Kyttä, 2004, s. 196). I teksten til Waters (2017) blir liknende tematikk fremmet. Hun synliggjør at den sosiokulturelle konteksten medierer affordance for handlinger i gitte settinger. Her uttrykkes, blant annet, at "passende handlinger" kan bli ulikt definert. Dette bringer meg til begrepet sivilisering.

### 3.5 Sivilisering

"Passende handlinger", slik Waters (2017) omtaler det, kan forstås i sammenheng med sivilisering, som er et begrep fra Norbert Elias (Gilliam & Gulløv, 2015). Sivilisering handler om de tankesettene vi har om hva som er ønskede og uønskede handlinger når det gjelder barn, og hva vi gjør for å fremme og hemme disse sidene med barnet. Sivilisering kan dermed være et teoretisk perspektiv som knytter sammen diskurs og affordance.

Sivilisering beskriver både en hensikt om å gjøre noen til et dannet og respektabelt menneske, og prosessen som leder frem mot dette målet ifølge Gilliam & Gulløv (2015, s. 12). Det å være sivilisert sikter til forestillinger om det sosial kultiverte og om det å mestre anerkjente omgangsformer. Disse idealene om oppførsel medfører at noen personer og handlinger anerkjennes og andre ikke. Hva som til enhver tid oppfattes og forstås som sivilisert er sosial konstruert, og avhenger i så måte av tid, sted og kultur. Hva som ligger i sivilisert atferd er altså stadig i endring og gjenspeiler samfunnets dominansrelasjoner og verdikonflikter. Forhandlingen om hva som er sivilisert foregår på mange plan, barna tar del ved å innordne seg eller opponere, den foregår mellom foreldre og institusjoner, og i politiske føringer ved eksempelvis styrking av faglig kompetanse og nasjonal kultur. Sivilisering handler altså om de tankesett vi har om hva som er ønskede og uønskede handlinger når det gjelder barn, og peker dermed på hva vi gjør for å fremme og hemme disse sidene med barnet. Når det gjelder det fysiske miljøet kan dette vise til hvordan våre forståelser om hva som betraktes som siviliserte handlinger legger føringer for "field of promoted og constrained action" (Kyttä, 2004). Dette fører meg til hvordan kroppslig regulering kan foregå i tidlig sivilisering.



Barns kropp og bevegelser blir ifølge Gilliam & Gulløv (2015) et tema som er sentralt for tidlig institusjonell sivilisering. De viser til at mange nordiske barnehageforskere beskriver at barnehagebarns bevegelser reguleres fortløpende. Reguleringene kommer til syne eksplisitt og implisitt. Eksempler på dette er hvordan personalets utsagn om hva som er lov og ikke lov i innemiljøet representerer eksplisitt regulering, mens innarbeiding av rutiner kan være endel av det implisitte. De kroppslige reguleringene handler ikke kun om å tilpasse barnas bevegelser til det institusjonelt praktiske, men peker også på det kulturelle verdigrunnlaget som pedagogene bringer med seg inn i diskursen om barns siviliserte atferd. Med begrepet "den respektable kropp" har kultursosiologen Palludan (2005) forsøkt å forstå hvilke måter å føre kroppen på som anerkjennes i barnehagen. I følge Palludan konstrueres den respektable kropp i det pedagogiske landskapet slik:

Den respektable krop konstrueres som den krop, der er beskæftiget det være sig ved leg, kreative aktiviteter eller praktiske gøremål som spisning. Den ikke- respektable krop er den krop, der oppholder sig eller bevæger sig tilsynelatende uden mål og innhold. (Palludan, 2005, s. 122-123).

Denne konstruksjonen av den respektable kropp bringer meg til hvordan romlig tilrettelegging kan fungere regulerende, og i så måte fremme anerkjent bruk av kroppen i barnehagen.

Romlig tilrettelegging i barnehagen kan fungere regulerende, der det i innretningen og materialvalget ligger iboende oppfatninger av hva som skal og bør skje. Dette belyser Foucault i boka *Overvåkning og straff. Det moderne fengselets historie* (Foucault, 1975/1994). Her beskrives panoptisk overvåkning, inndeling av tid og rom og andre typer maktteknikker for å disiplinere kroppene i offentlige institusjoner. Den disiplinære makten kommer til syne gjennom en rekke teknikker rettet mot kroppen, og gjennom dette automatiserer og normaliserer vår atferd. Panoptikon er en arkitektonisk form der visuell kontroll og prinsipper om oversiktighet er hovedprinsippet. Hovedhensikten med panoptikon er å skape en situasjon som virker på individet, med at vi mennesker gjør maktens blick til vårt eget og som dermed kommer til å virke fra innsiden. Ifølge Foucault (1975/1994) vil dette føre til at institusjonens innsatte vil øke selvbevisstheten, og på denne måten evne til å utøve selvjustis. Seland (2009, s. 83) hevder at i barnehagen handle dette om de ansattes fysiske tilstedeværelse i rommet, og deres mer skjulte blick gjennom glassruter og vinduer. På

den andre siden handler det om fravær fra blikk og fysisk tilstedeværelse, og at barns handlingsmuligheter vil preges av om barn vet eller tror at de blir sett.

Rommets organisering kan også betraktes som en maktteknikk (Hammer, 2017). Foucault diskuterer arkitekturens muligheter (1975/1994), og fremhever fordeling og oppsplitting av menneskene og en plassering av kroppene etter et bestemt mønster for å skape oversikt og kontroll. Dette fremhever aspektet ved at man i barnehagen kan anta at makten ikke kun opptrer gjennom menneskelige relasjoner, men også gjennom bygningen, innredningen og utformingen av rommene, interiør og regler (Nordin- Hultman, 2004). Rommets innredning kan altså på den ene siden betraktes som en maktteknikk som kan prege hva barn gjør, eller ikke gjør og hvordan de korrigerer seg selv i møte med omgivelsene (Hammer, 2017, s. 128). Disse perspektivene vil jeg ta med meg inn i mine analyser, særlig med tanke på hvordan de ansattes tilstedeværelse i tumlerom påvirker hva barn kan gjøre og ikke gjøre. På den andre siden vil de ansattes handlinger, der de fremmer (promoted action) og der de lager restriksjoner (constrained action) være med på å belyse barnas handlingsmuligheter. Disiplinerende makt, som man kan betrakte er endel av "field of constrained action, blir slik sett et perspektiv som er et bidrag til å forstå barnas muligheter til å aktualisere affordances i et bestemt miljø (Kyttä, 2004), og vil dermed være et sentralt poeng for meg å belyse.

Når det gjelder siviliseringsdiskusjonen kan den romlige tilretteleggingen altså vise til normativ bruk av kroppen, og viser til eksempelvis det å fornemme hvordan og når man skal bruke ting og steder, det å regulere bevegelsesmønstre og når man kan ta plass og sette seg selv i sentrum. På den andre siden kan den romlige tilretteleggingen være flertydig eller ambivalent når det gjelder normativ bruk av kroppen. I følge Palludan (2005) kan ambivalensen handle om pedagogens arbeide for å holde barnehagebarna i ro, men samtidig oppfordre til bevegelse. Noe liknende viser Gilliam & Gulløv (2015) til, der det støyende barnet irttesettes og det stille barnet kan vekke bekymring. Disse perspektivene forstår jeg i sammenheng med det som Tullgren (2003) omtaler som "det ønskverdige barnet".

Det ønskverdige barnet beskrives av Tullgren (2003) som det barn bør være, og det er med på å skape normer for barna og leken. For å skape det "normale" barnet anvendes normaliserende teknikker. Her viser hun til homogenitet og individualisering for å kunne kategorisere det som blir ansett som normal. Slik jeg forstå det er det gjennom å individualisere noen at man kan peke ut og skille et barn fra normalen i gruppen(homogeniteten). En slik styring er med på å

skape den normale leken, -barnet og -barndommen. Denne styringen drøfter og problematiser Tullgren (2003) i sin doktoravhandling. Det er ikke styring og maktutøvelse i seg selv som er et problem, men at styringen som foregår er usynlig og beror på sannheter som ofte er tatt for gitt, hevder Tullgren. Det som er usynlig er umulig å ta stilling til og forholde seg til, og det er gjennom å synliggjøre styringen i leken og betrakte diskursene som styrer oss at vi kan reflektere over hvordan makten praktiseres i pedagogiske institusjoner. Dette kan igjen forstås i sammenheng med "field of promoted" og "constranied action" (Kyttä, 2004), som viser til hvilke affordances vi fremmer og hemmer i barnehagen.

## 4. Metode

### 4.1 Kvalitativ forskning

Ut fra min problemstilling finner jeg det naturlig med en kvalitativ tilnærming, som kjennetegnes ved at den har som målsetting å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Oppmerksomheten rettes mot livet fra innsiden og hvordan vi lever våre liv. For å få innblikk i disse sosiale fenomenene bringer det meg til et sentralt fellestrekk for den kvalitative tilnærmingen, det at dataene vi analyserer kommer til uttrykk i en form for tekst (Thagaard, 2018). Min form for tekst er transkripsjoner av forskingsintervjuer.

### 4.2 Det kvalitative forskingsintervju

For å kunne besvare min problemstilling, så jeg det relevant å gå til det kvalitative forskingsintervju. Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 2). Det å gjøre et forskingsintervju kan beskrives som å være en reisende, der forskeren søker etter mange sannheter og sammen med informantene konstruerer kunnskap. Jeg søker på denne måten etter meningsdimensjoner, altså hvordan noen knytter mening og interesse til et fenomen. Mer bestemt til hvordan informantene knytter mening til fysisk miljøets betydning for barns lek. Mitt mål med intervjuene er dermed å få frem informantenes opplevelser, tanker og erfaringer med å arbeide med fysisk miljø og materialitet. Dette må også sees i lys av de kulturelle og sosiale rammene som informantene befinner i og forholder seg til (Thagaard, 2018). I dette tilfellet er det snakk om barnehagen og samfunnet generelt.

### 4.3 Gjennomgang av mitt prosjekt

Det at min masteroppgave konstruerer data sammen med et større forskingsprosjekt som var planlagt i forkant av min involvering, påvirker datamaterialet som anvendes. Informantene var allerede rekruttert og hadde kjennskap til tematikken jeg ønsket å undersøke. Dette kan også ha påvirket hvilke holdninger deltakerne hadde til å delta og hvordan jeg som forsker ble mottatt. Her fremhever Thagaard (2018) at presentasjonen av prosjektet og prosjektets betydning for de personene vi ønsker å studere, er med på å gi oss adgang til feltet. I dette prosjektet har ringvirkningene ved å delta kommet til syne ved at det ble gjennomført

intervensjoner i det fysiske miljøet. Deres ønske om å være endel av forskingsprosjektet kan på ha blitt påvirket av at deltakelsen ville føre til endringer i det fysiske miljøet som kunne ha betydning for deres hverdag. Intervjuene som mitt datamateriale består av var også allerede avtalt, og det jeg informerte om i forkant av intervjuene var hvordan datamaterialet skulle benyttes i min masteroppgave.

Mitt valg om å delta i et eksisterende forskingsprosjekt kan man se på som et strategisk valg av informanter, noe som Thaaard (2018) omtaler som strategiske kontakter. Strategiske kontakter er avgjørende for de innsikter man kommer frem til (Thaaard, 2018). Man kan også si at utvalgsstrategien er å velge personer eller situasjoner som er spesielle med hensyn til det fenomenet jeg vil studere. Her vil jeg trekke frem at informantene har vært deltakere i et forskingsprosjekt med fokus på fysisk miljø og kan derfor ha fått økt innsikt i betydningen av arbeid med fysisk miljø. På denne måten kan de ligge i forkant av en utvikling (Thaaard, 2018). I min masteroppgave ser jeg det nyttig å komme i kontakt med barnehagelærere som har kjennskap til arbeidet med fysisk miljø. Mitt utvalg er ikke representativt for en populasjon, i og med at utvalget er selektert på grunnlag av deres deltakelse i prosjektet. Jeg har intervjuet 6 barnehagelærere som har tilholdssted på to ulike enheter. Disse intervjuene mener jeg legger et godt grunnlag for å besvare min problemstilling, samtidig som det var en overkommelig mengde data med tanke på transkripsjonsarbeidet. Jeg har intervjuet to enhetsledere, to barnehagelærere som har vært medforskere i forskningsprosjektet og to barnehagelærere. Dette var allerede avklart da jeg skulle gjennomføre intervjuene.

Jeg har benyttet meg av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1). Guiden er utarbeidet av forskerne i forskingsprosjektet "EnCompetence" og dermed er det noe av tematikken som blir mindre relevant for min problemstilling. Men jeg har i tillegg lagt til noen spørsmål som belyser min del av prosjektet i større grad. Disse omhandler hvilke faglige prioriteringer informantene opplever gjenspeiler seg i barnehagens fysiske miljø. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å komme med oppfølgingsspørsmål for å belyse tematikken som umiddelbart var relevant for meg. Alle intervjuene ble gjennomført i barnehagens lokaler, enten på enhetslederens kontor eller et ledig møterom. Intervjuene ble stort sett gjennomført uten avbrudd, det var kun enkelttilfeller da det kom personer inn på rommet som ikke var klar over at det pågikk et intervju. Min oppfattelse var at dette ikke preget informantene nevneverdig. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, etter dette var avklart med informantene. Lengden på intervjuene varierte til en viss grad, det korteste varte i 30 minutter og det lengste

i 58 minutter. Variasjonen i lengde handler i noen grad om at både enhetsleder og medforsker hadde noen tilleggsspørsmål i forbindelse med sin rolle i prosjektet. I transkripsjonen har jeg gitt alle informantene fiktive navn for å beskytte konfidensialiteten til den enkelte (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette aspektet vil jeg komme tilbake til i kapittelet som berører etikk.

#### 4.4 Diskursanalyse

I analysen av datamaterialet lar jeg meg inspirere av diskursanalyse. Diskursanalyse er en tekstanalyse eller dokumentanalyse som er informert av diskursteori. En diskursanalyse kan komme i mange og ulike former ifølge Johannessen, Rafoss & Rasmussen (2018). Hensikten med denne analysen er å undersøke hvordan ulike tankesett eller diskurser kommer til uttrykk, og hvilke konsekvenser disse har for barnas lek. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de fem stegene som de presenterer for å tilnærme meg mitt datamateriale. Disse fem stegene vil jeg nå beskrive og så knytte de til mitt materiale.

Det første steget handler om hvilken tekst man skal analysere. Tekstene er i mitt tilfelle transkriberte intervjuer. Disse transkripsjonene består av intervjuer om barnehagelæreres erfaringer med fysisk miljø. Store deler av intervjuene er direkte knyttet til forskingsprosjektet, mens noen av spørsmålene er knyttet til hvilke faglige prioriteringer som gjenspeiles i deres fysiske miljø i dag. Det andre steget beskriver innstillingen man har til tekstene. Denne innstillingen fremmer at man betrakter tekstene som aktive og skapende (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). I mitt tilfelle blir dermed informantens uttalelser betraktet som sosiale konstruksjoner, og jeg undersøker den rollen disse transkripsjonene spiller inn i denne konstruksjonsprosessen.

Steg tre omhandler det å ha kjennskap til feltet og tematikken man skal undersøke. I forkant og underveis i analysearbeidet har jeg vært opptatt av at jeg skal ha god kjennskap til feltet jeg studerer, siden det å ha kjennskap til diskursteori på ingen måte er nok når man ønsker å gjennomføre en diskursanalyse (Johannessen, Rafoss, Rasmussen, 2018). Min bakgrunn som utdannet barnehagelærer og arbeid i barnehage frem til nåværende tidspunkt, gjør at jeg har kjennskap til tematikk og argumentasjoner for arbeid med fysisk miljø i barnehagen. I tillegg ble gjennomgangen av tidligere forskning på feltet et nyttig verktøy på min vei mot å kunne gjøre en diskursanalyse. Dette fremhever Neumann (2001) som nødvendig for å utføre en god diskursanalyse, og omtaler dette som kulturell kompetanse.

Jeg fant det også nyttig å gripe fatt i hva Lov om barnehagen, Rammeplan for barnehagen (2017) og forespørselen om deltakelse i forskingsprosjektet "EnCompetence" (vedlegg 2) skriver om fysisk miljø i barnehagen. Disse dokumentene kan betraktes som et bakteppe for hvordan informantene uttaler seg om fysisk miljø i barnehagen, i tillegg til den lokale diskursive praksisen. Disse aspektene kommer frem i steg fire i analyseprosessen, som er selve analysen av tekstene. Her er det å gjøre seg kjent med teksten og konteksten sentralt. Poenget er at man må se på hvilken sammenheng tekstene står og virker i (Johannesen, Rafoss, Rasmussen, 2018, s. 75). Når man er kjent med dette er man på mange vis kommet frem til sakens kjerne, der man skal undersøke hva tekstene gjør og hvordan de gjør det. Steg fem innebærer altså å besvare ett eller flere av følgende spørsmål:

1. Hva slags tankesett er det som fremmes?
2. Hva slags handle- og væremåter fremmes?
3. Hva slags samfunnsmessige konsekvenser har eller kan en slik framstilling tenkes å få?

(Johannesen, Rafoss, Rasmussen, 2018, s. 76).

For meg blir det dermed sentralt å belyse hvilke tankesett og hvilke handle- og væremåter som fremmes i informantenes uttalelser om fysisk miljø i mine analyser. Disse representasjonene som informantene fremmer som sanne, riktige, selvfølgelige og meningsfulle vil være sentrale for meg å belyse og stille kritiske spørsmål til. I de avsluttende drøftingene vil jeg også se på hva slags samfunnsmessige konsekvenser en slik framstilling kan tenkes å få.

Jeg har altså latt meg inspirere av denne måten å betrakte diskursanalyse på når jeg har grepet fatt i mine tekster. Mine data er samtaler, der jeg er deltaker og har inntatt en forskerrolle. Dette påvirker teksten, slik som Johannesen, Rafoss & Rasmussen (2018) poengterer. Den har flere stemmer, den er muntlig og bærer preg av intervju situasjonen. I selve analysen har jeg valgt å klippe ut utdrag fra de transkriberte intervjuene for å vise frem de ulike tankesettene som kom til syne. Jeg har valgt å bruke flere sekvenser for å underbygge det jeg ønsker å vise frem. For å kontekstualisere situatene har jeg valgt å synliggjøre min egen rolle ved å ta med mine spørsmål, nettopp for å vise det som framkalte det aktuelle svaret (Kvale & Brinkmann, 2017). De ulike situatene blir fortløpende tolket og sett i lys av aktuelle teoretiske perspektiver.

## 5. Etikk og kvalitetskriterier

### 5.1 Etske hensyn

Det forskningsetiske hensynet er viktig når det kommer til å fremme god vitenskapelig praksis. De forskningsetiske retningslinjene, som både inneholder formelle krav og etiske hensyn, er et hjelpemiddel for forskeren. De viser til faktorer forskeren bør ta hensyn til, men også til at man må ta skjønsmessige vurderinger underveis (de nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Nedenfor vil jeg synliggjøre de formelle kravene for forskning, og belyse hvilke moralske vurderinger jeg har tatt underveis.

Det at min oppgave er en del av et pågående forskingsprosjekt innebærer at forskingsdeltakelsen og informert samtykke allerede var avklart, noe som er utgangspunktet for ethvert forskingsprosjekt (Thagaard, 2018). I følge NESH (de nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) omhandler informert samtykke at forskingsdeltakerne skal ha fått tilstrekkelig informasjon om forskingsfeltet, formålet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og følgene om å delta i forskingsprosjektet. På grunnlag av denne informasjonen vurderer deltakerne om de ønsker å delta i prosjektet og om de ønsker å gi sitt samtykke til dette. Informert samtykke er begrunnet i et krav om respekt for forskingsdeltakerens autonomi (Ruyter, 2015). Av hensyn til kvalitative studiers fleksibilitet kan det innebære at man endrer opplegget for prosjektet noe underveis, noe som også påvirker hvor mye informasjon deltakerne kan få i forkant av prosjektet (Thagaard, 2018).

Forskningsprosjektet har sendt og fått godkjent søknad (se vedlegg 3) til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Prosjektet benytter seg av video der barn kan bli gjenkjennbare og berører dermed lov om personvern. Min del av prosjektet benytter ikke videoklippene, men anvender lydopptaker i intervjusituasjonen. Ved bruk av lydopptaker kan jeg få konsentrert meg om intervjuets emner underveis i intervjusituasjonen, og jeg kan gå tilbake gang etter gang slik at jeg kan fokusere på ordbruk hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2017). Siden min masteroppgave kan knyttes direkte til forskingsprosjektet må det forskningsetiske skjønnset vekt tungt, i og med at de uttalelsene jeg velger å benytte meg av kan være gjenkjennbare for flere enn informantene selv. For å begrense dette velger jeg å transkribere intervjuene på bokmål og dermed bruke de slik i mine analyser, slik at dialekt ikke skal være avslørende for enkeltpersoner. I selve publiseringen har jeg omformulert uttalelsene noe slik at de blir mer korrekte med hensyn til skriftlig form. Dette med tanke på at ordrett transkribert muntlig



språk kan fremstå usammenhengende og på denne måten sette informantene i et dårlig lys. Jeg valgte denne formen for transkripsjon fordi den vil være nyttig for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2017). I tillegg har jeg brukt utdrag fra informantenes uttalelser og markert dette med "(...)" der jeg har tatt ut en del av et lengre svar. Jeg velger å gjøre dette for å i større grad fremheve hva jeg forsøker å belyse, og dermed få frem lesbarhet og meningsinnholdet i større grad.

I et intervju vet vi ikke på forhånd hvilken innsikt dataene vil gi, og dermed heller ikke hvilke resultater man vil komme fram til. Her kommer vårt etiske ansvar inn, både i gjennomføring av intervjuet og hvordan vi bruker data i analysen. Selv om man har fått et samtykke må man utøve etisk skjønn i løpet av forskningsprosessen, og etisk sett er et samtykke i seg selv langt fra tilstrekkelig i følge Ruyter (2015). Han fremhever at forskeren må ha en bevisst moralsk innstilling til sin forskningspraksis, og slik jeg ser det må man da utøve skjønn. Skjønn omhandler evnen til å vurdere konkrete situasjoner riktig og se hvilke eventuelle tilpasninger som må gjøres med hensyn til deltakerne. Ved bruk av intervju kan dette være å vurdere bruken av uttalelser som informantene kommer med. Her må forskeren utøve forskningsetisk skjønn når det gjelder det ansvaret man har for å ivareta deltakerens integritet og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har underveis tatt bevisste valg i forbindelse med de ulike sitatene jeg har valgt å vise frem, sitatene er ikke tatt ut av kontekst og mine spørsmål er alltid med for å synliggjøre hva som var tematikken. Fremgangsmåten for denne oppgaven kan forstås som en kritikk av uttalelsene til informantene, men jeg vil fremheve at det ikke handler om dette. Informantenes uttalelser er med på å belyse hvordan diskurser kan være med på å forme disse. Min hensikt er å synliggjøre, men på ingen måte å kritisere dette. Jeg velger likevel å anonymisere informantene, og det er kun kjønn som kan si noe om hvem personen er. Jeg har også oppbevart datamaterialet, både lydopptak og transkripsjoner, på en pc som ikke har nettverkstilgang.

## 5.2 Kvalitetskriterier

I kvalitative studier er det vanlig å bruke tre kriterier for å vurdere kvaliteten; gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet) og overførbarhet (generalisering) (Kvale & Brinkmann, 2017). Det å ta hensyn til disse kriteriene vil være med på å forbedre kvaliteten på forskningen. Det kvalitative forskningsintervjuet har en rekke begrensinger og mottar gjerne ekstern kritikk ifølge Kvale & Brinkmann (2017). Innvendingene mot intervjuforskning går gjerne på den generelle oppfatningen av hva vitenskapelig forskning er, aspekter ved intervju- og

analysefasen og begrensinger angående validering og generalisering. For en intervjuforsker er det essensielt å være klar over hvilke innvendinger kritikere av denne forskningsmetoden har. Jeg vil nå redegjøre for de ulike kvalitetskriteriene for min studie for å øke studiens troverdighet.

Når det kommer til gyldighet av kvalitative studier er det viktig å være bevisst på hva dette innebærer i en bred fortolking. Gyldigheten peker på de resultatene vi kommer frem til og hvordan vi tolker disse (Thagaard, 2018). Altså, i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, om det er sammenheng mellom valg av metode, og at de teoretiske begrepene og kategoriene man anvender henger sammen med prosjektets kunnskapsinteresse. Med dette som utgangspunkt kan kvalitativ forskning gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har i dette kapittelet forsøkt å vise frem de valgene som er tatt i denne studien, både med tanke på valg av intervju som metode og min teoretiske forankring. Mitt teoretiske ståsted er av stor betydning for analyseprosessen, og ved å redegjøre for dette synliggjøres grunnlaget for tolkningene og de konklusjonene jeg har kommet frem til. Jeg har også benyttet andre studier med samme tematikk der funnene mine bekreftes. Dette øker gyldigheten for mine tolkninger (Thagaard, 2018, s. 191). I innledningen til oppgaven, hvor jeg presenterer erfaringer og samfunnskontekst, har jeg synliggjort min tilknytning til miljøet som jeg har studert. Det at jeg er barnehagelærer betyr at jeg har kjennskap til barnehagefeltet. Jeg har også jobbet i barnehager som har fokusert på betydningen av det fysiske miljøet og ansett dette som en sentral del av de pedagogiske arbeidsmåtene. I følge Thagaard (2018, s.190) kan dette være både en styrke og en begrensning for studiens kvalitet. Styrken kan være at man forstår deltakerens situasjon utfra egne erfaringer og dermed kan disse erfaringene bidra til å bekrefte den forståelsen vi utvikler. På den andre siden kan man overse nyanser. Det er altså en fare for at man kan overse aspekter som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Tolkingene mine må forstås på bakgrunn av dette utgangspunktet. Leseren av denne teksten må derfor selv ta stilling til hvilken konsekvens dette har for resultatene. Jeg har selv vært bevisst dette i mine analyser og dermed forsøkt å skape en analytisk distanse.

Mine erfaringer som barnehagelærer kan også ha påvirket den kontakten jeg fikk med deltakerne i felten. Flere ganger i løpet av intervjuene kom det utsagn som "det vet du jo alt om", som en bekreftelse på at vi, som barnehagelærere, hadde de samme erfaringene. Det at jeg er barnehagelærer preger nok hvordan intervjusituasjonen ble. Deltakerne var åpne og svarte velvillig på spørsmålene underveis. Lettheten førte nok også til at informantene åpnet

opp for refleksjoner som ikke var direkte knyttet til spørsmålene og som kom meg til gode i forbindelse med mine analyser. Min kontakt med deltakerne preger dermed hvordan datamaterialet ble utviklet, og kan betraktes med et interaksjonistisk og konstruktivistisk perspektiv. Fordi jeg som forsker er barnehagelærer, og dermed kan identifisere meg med intervjupersonene, har det vært viktig for meg å opprettholde en profesjonell avstand (Kvale & Brinkmann, 2017). I løpet av intervjuene var jeg bevisst at jeg ikke skulle fortelle om mine egne erfaringer, men heller gjenta eller nikke anerkjennende på deres svar. Denne redegjørelsen og transparens med tanke på kontakten med informantene er viktig når det kommer til studiens pålitelighet (Thagaard, 2018, s.188). I kapitlet funn og drøfting synliggjør jeg datamaterialet. Her har jeg valgt å bruke sitater fra intervjuene for å underbygge mine analyser. Sitatene er hentet fra transkripsjonen av intervjuene som jeg har utført, og alle intervjuene er tatt opp på lydopptaker. Det som er "primærdata" er markert med innrykk i teksten og markert med kursivering.

Ved å benytte det kvalitative forskningsintervju som metode er ikke målet universell generalisering av funn, men heller knyttet til begrepet overførbarhet (Thagaard, 2018). Målsettingen min er at tolkingene fra dette prosjektet kan vekke resonans hos andre med kjennskap til tematikken jeg studerer, selv om rammene for studien er spesiell da studien er innenfor et gitt forskingsprosjekt.

## 6. Funn og drøfting

### 6.1 Innledning til funn og drøfting

Som en innledning til funn og drøfting vil jeg synliggjøre at disse barnehagene har en spesiell bakgrunn i og med at de er deltakere i forskingsprosjektet "EnCompetence". Utgangspunktet for prosjektet har vært et behov for mer forskning og kompetanse om det fysiske miljøet og hvilken rolle det har som arena for barns lek, læring og utvikling. Forskerne i forskingsprosjektet har undersøkt hvordan barn interagerer med og bruker miljøet rundt seg i lek og aktivitet, og hvordan miljøet bidrar til å fremme lek, læring, psykososial- og fysisk helse. De har som sitt uttalte mål å bygge kompetanse blant viktige aktører i barnehagefeltet, både når det gjelder nybygging av barnehager og eksisterende barnehagebygg. De ønsker også å utvikle verktøy for hvordan man kan forbedre det fysiske miljøet i barnehagen. Forskningsprosjektet består av 4 ulike faser, der jeg deltok i den tredje av disse fasene. I forkant av den tredje fasen hadde forskerne observert og analysert barns bruk av de eksisterende miljøene i disse barnehagen. De har brukt denne kunnskapen i utvikling av kriterier for optimale inne- og utemiljøer i barnehagen, samt gjennomført en intervensjon med endring av miljøene i henhold til disse kriteriene. I den tredje fasen ble det på nytt gjort observasjoner av barnas bruk av miljøene og både barn, barnehagelærere og assistenter ble intervjuet om sine erfaringer med endringene. Mitt datamateriale er altså fra denne fasen, der jeg totalt intervjuet 6 barnehagelærere. I skrivende stund er forskerne i den fjerde fasen av prosjektet, der de nå anvender kunnskap fra de tre første fasene for å videreutvikle kriterier for optimale miljø. De jobber også med å utvikle et internettbasert verktøy for fysisk miljø i barnehagen. (Forskningsrådet, 2017)

Datamaterialet som er konstruert og benyttet i påfølgende analyse og drøfting gjenspeiler på mange måter dette bakteppet, og er dermed viktig når man leser denne delen av oppgaven. Jeg vil gjennom tre kapitler vise frem noen av informantenes utsagn og ønsker å synliggjøre ulike tankesett om fysisk miljø og dets betydninger for barns lek. Først vil jeg synliggjøre hvordan diskursen om det ønskverdige barnehagebarnet kommer til uttrykk i informantenes utsagn, der romlig tilrettelegging og prioriteringer i det fysiske miljøet er med på å konstruere det ønskverdige barnehagebarnet. I andre del tar jeg for meg diskursen om medvirkning og hvordan den kommer til syne gjennom informantenes utsagn om det å gjøre endringer i det fysiske miljøet. Til tross for at mange av aspektene ved denne delen også omhandler det ønskverdige barnehagebarnet velger jeg å presentere de under delen om medvirkning. Dette

gjør jeg fordi jeg mener at medvirkning på mange måter avhenger av hvordan de ansatte konstruerer det ønskelige barnehagebarn. Avslutningsvis viser jeg hvordan diskursen om sikkerhet uttrykkes, og hvordan dette tankesettet trer frem gjennom deres uttalelser om praksis og prioriteringer i bruken av tumlerommet. Begge barnehagene har fått tilført et tumlerom i forbindelse med prosjektet, og mange av utsagnene omhandler hvordan de ansatte jobber med ulike tilnærminger til denne organiseringen og prioriteringen av fysisk aktiv lek innendørs. Selv om det også ble tilført andre fysiske endringer, blant annet i utemiljøet, har jeg valgt å legge vekt på uttalelsene som omhandler tumlerommet. Det at begge disse barnehagene fikk tilført et tumlerom baseres på observasjoner forskingsprosjektet har gjort av barna i disse barnehagene. Funnene indikerte at det var lite kroppslig lek innendørs og dermed ble hensikten at dette tumlerommet skulle styrke denne leken. Disse tre kapitlene eller delene fungerer som en presentasjon av mine funn, samt drøftinger og refleksjoner knyttet til relevante teoretiske perspektiver i forbindelse med tematikken. I tillegg til disse drøftingene har jeg laget en avsluttende drøfting, hvor jeg ønsker å trekke de store linjene.

## 6.2 Diskursen om det ønskedige barnehagebarnet

I følgende del vil jeg nå forsøke å synliggjøre hvordan den dominerende diskursen om det ønskedige barnehagebarnet (Tullgren, 2003) kommer frem i personalets uttalelser. Dette tankesettet ser jeg i sammenheng med begrepet sivilisering, der det i den tidlige siviliseringen gjerne blir rettet pedagogisk oppmerksomhet mot barns kropp og bevegelse (Gilliam & Gulløv, 2015). Jeg retter dermed et fokus på handle- og væremåter som fremmes i deres tankesett, der forskjellige forventninger til barn i ulike miljøer og steder er fremtredende. I lys av Foucault (1975/1994) sine perspektiver på maktteknikk og teorien om affordance (Kyttä, 2004) vil jeg også se på hvordan dette tankesettet legger føringer for barns lek i ulike miljøer.

### 6.2.1 Innredning en form for makt, "field of promoted og contrained action"

Med mitt spørsmål om ønskede endringer i det fysiske miljøet ble forventninger til barns handlinger i ulike rom uttrykt. Jeg vil nedenfor presentere hvordan informantene uttrykker dette, både når det gjelder ønsket om endring i det fysiske miljøet, konsekvenser av endringer og ulike forventninger til bruken av rommene.

- Kristin; Er det noen andre, eller nye endringer du kunnet ha ønsket deg i det fysiske miljøet deres, sånn som det er i dag?*
- Mari; (...) Vi snakket jo om, når vi endret det her pute-rommet, så snakket vi jo om at når døren skulle åpnes og barna kom ut, så snakket vi om at vi skulle satt inn en ribbevegg sånn at overgangen ikke ble så stor, fra det å være i kjempe fysisk aktivitet, så skulle de på en måte "å ja, der er også noe jeg kan klatre i", også er man på en måte, har man gjort seg ferdige med den fysiske aktiviteten sin da. Så det er vel egentlig det som står igjen, at vi må få de her overgangene i rommene litt "smoothere" på en måte.*
- Kristin; du opplever at romme signaliserer, to av rommene ved siden av hverandre er veldig sånn kontrast, hva barna kan?*
- Mari; Ikke sant, du har herjet, hoppet og sprettet, også kommer du utfra rommet, også er det "oj, her er det, her var det, ikke stille, men her er det på en måte bare konstruksjonslek" når du kommer ut, isteden for at du har kanskje noen ringer eller noe klatring eller ett eller annet som gjør overgangen litt enklere da. Så det ikke blir sånn at vi må stoppe dem i døra, her er det, hvis du skal*

*herje må du gå inn der, ikke sant, vi er litt der. Så det er ganske nytt ennå da, så vi jobber med det, så vi får se hva det blir til etterhvert.*

I disse utsagnene oppfatter jeg at det er ulike forventninger til barna utfra hvilket rom de befinner seg i, i innemiljøet. Begge barnehagene har gjennom forskingsprosjektet fått tilført et pute-rom, som gjerne blir omtalt som tumlerom i annen litteratur (Palludan, 2005). Mange av utsagnene preges nok av dette, og deres måter å tilnærme seg et rom som legger mulige føringer for mer kroppslig aktiv lek innendørs. Informantens uttalelser synliggjør forventninger til handlinger som skal og bør skje når barna kommer ut fra dette pute-rommet.

Innredning i barnehagen kan slik sett betraktes som en form for makt (Nordin- Hultman, 2004). Som Gilliam & Gulløv (2015) fremhever fungerer den romlige tilretteleggingen regulerende, og peker på at i innredningen og materialvalget ligger det iboende oppfatninger av hva som skal og bør skje. På denne måten skjer det en regulering av både handlinger og bevegelser, og dette uten at pedagoger trenger å spesifisere kravene. Jeg tolker informanten dithen at den romlige tilretteleggingen og spesielt overgangen mellom to ulike rom ikke fremmer det de anser som ønskede handlinger. Personalet vil finne en bedre løsning på dette, slik at barna får regulert sine handlinger gradvis og dermed tilpasset handlingene til de andre forventningene i naborommet. Informanten peker her på et ønske eller et mål om at barna regulerer seg selv. Forslaget om en ribbevegg kan slik sett bli betraktet som en disiplinierende maktteknikk (Hammer, 2017, s. 128), en indirekte styring av barnas kropp, som barna kan ta i bruk og betrakte som potensielle affordances. Med andre ord fremmer de ansatte en romlig organisering som forhåpentligvis kan hjelpe barna med å regulere seg selv med hensyn til hva som er tilgjengelig i miljøet (promoted action). Ifølge Gilliam & Gulløv (2015, s. 88) omhandler ikke kroppslig regulering kun det å tilpasse barnas bevegelser til det institusjonelt praktiske, men peker også på det kulturelle verdigrunnlaget som pedagogene bringer med seg inn i diskursen om det ønskverdige barnehagebarnet. Slik sett kan dette legge et grunnlag for det Kyttä (2004) omtaler som "field of promoted action", som nettopp viser til de affordances som barn tar i bruk gjennom oppfordring og tilrettelegging fra voksne, samfunnet og hva de kulturelle verdiene anerkjenner. De ansattes tanke sett blir betydningsfulle for det barna får tilgang til og hvordan dette skal benyttes. Det ønskverdige er at barna forstår hvor man kan holde på med fysisk aktiv lek og hvor kroppen skal være i ro.

Som jeg skriver ovenfor fungerer den romlige tilretteleggingen regulerende. Det legges klare føringer for de potensielle affordances og hvordan disse kan aktualiseres av barna. I følge Palludan (2005) bidrar begrepet "den respektable kropp" til å synliggjøre hvilke måter å føre kroppen på som anerkjennes i barnehagen. Der det å engasjere seg i lek, kreative aktiviteter og praktiske gjøremål konstrueres som respektabel kropp, mens den kropp som oppholder seg eller beveger seg tilsynelatende uten mål og mening konstrueres som ikke- respektabel kropp. Nedenfor vil jeg synliggjøre hvordan løping og forflytninger konstrueres som handlinger som ikke blir betraktet som lek. Tankesettet som informantene representerer utdyper det som betraktes som det ønskelige barnehagebarn.

*Kristin; hvordan opplevde du endringene som har blitt gjort, er det blitt bedre eller verre eller?*

*Lars; Jeg vil si at det har blitt bedre, lek-messig, så er det mer lek, mindre springing kanskje. Det var endel frem og tilbake renning før og et ganske stort areal som egentlig sto litt tomt, fordi det ble som en gang. Det er mer lek, men også da desto mer støy da, kan du si. Støyen har økt med leken, fordi det er mer ting som kanskje står nærmere hverandre, men som skaper veldig fin lek, men det blir også mye støy. Hvis du skjønner?  
(.....)*

*Kristin; Men hvorfor opplever du pute-rommet som viktig da?*

*Lars; En plass man kan herje litt, "hoie" litt, og ikke hele tiden bli hysjet på, selv om de blir det litt der også, når de blir mange. Men de har funnet, i starten så var alt nytt, alle sammen ville jo være der, men nå er det litt mer sånn spredning. De klarer å se an antallet barn litt mer selv barna også. Så de kjenner litt på om det er, "vil jeg være der?" eller "vil jeg ikke være der?", ikke bare fordi at det var nytt.*

I Lars sine uttalelser synliggjør han tematikken springing eller forflytning i tomt areal, som noe som barna gjorde endel før endringene i det fysiske miljøet ble gjennomført. Han fremhever at det har blitt mer lek etter endringene, noe som kan tolkes til at han ikke betrakter springing og forflytning som en anerkjent lekaktivitet innendørs. Liknende funn viser Nordtømme (2016, s. 152) der hun viser til at barn kan oppleve at enkelte lekeerfaringer ikke har plass i sentrum av den pedagogiske oppmerksomheten. Hun fremhever her kroppslig bevegelseslek, lek med lyd og lek med fleksible materialer som eksempler på lek som er



mindre anerkjent og akseptert. Man kan tolke at disse utsagnene utdyper og understreker tankesettet om det ønskerverdige barnehagebarnet (Tullgren, 2003), og må sees i sammenheng med tidlig sivilisering (2015) og den respektable kropp (Palludan, 2005) som jeg presenterte i teoretiske perspektiver. Det kan tyde på at "passende handlinger" (Waters, 2017) i innemiljøet i barnehagen er klar definert og alle de potensielle affordances (Kytta, 2004) på ingen måte kan anvendes av barna. "Field of constrained action" kan dermed avgrense "field of promoted action", altså selv om det er rom og plass til å springe i innemiljøet er ikke dette noe som er anerkjent av de ansatte. Dermed kan man forstå at innemiljøet i barnehagen styres av "field of promoted" og "field of constrained action", der tilretteleggingen og begrensinger fra de voksne er med på å legge føringer for lek.

#### 6.2.2 Deltakelse i forskingsprosjektet, en mulig bidragsyter til de ansattes tankesett

Gjennom deltakelsen i forskingsprosjektet kan det virke som om at den fysiske aktive leken har fått større plass og anerkjennelse i informantenes diskursive praksis, som jeg har nevnt tidligere. Jeg forstår dermed barnehagens deltakelse i prosjektet som en bidragsyter til deres tankesett om fysisk miljø, særlig med tanke på fysisk aktiv lek. Med sitatene nedenfor ønsker jeg å synliggjøre endringen i hvordan det kroppslig aktive barnet anerkjennes. Der endringen ved å tilføre et tumlerom har ført til en annen aksept for kroppslig aktiv lek i innemiljøet.

*Kristin; Du har jo sagt noe om det, men jeg lurer på om du opplever de endringene som ble gjort om det ble bedre eller verre av det?*

*Mari: (...) For det var jo uten tvil et behov for at barna skulle få røre seg, samtidig som det er et behov for et rom hvor man kan, ja, rett og slett bare slenge seg litt nedpå, fordi det er mange barn hos oss og det vil jo si at det er mange ulike behov, og det er klart at barn skal jo få lov til å røre seg, så det satte litt begrensinger tidligere da, da var det ofte slik at vi sender de ut, men nå så har de på en måte et rom hvor dem kan få utløp for sin fysiske aktivitet og det er bra.*

Uttalelsene til Mari viser at deltakelsen i forskingsprosjektet har bidratt til å endre barnas handlingsmuligheter i innemiljøet, ved at de har fått tilført et tumlerom. Videre vil jeg støtte meg til hva Eli uttaler om prioritering i innemiljøet, der hun viser til hva de bruker leke og oppholdsarealet til.

*Kristin; Hva synes du er den viktigste endringen som er gjort da? hvis du skal rangere?*

*Eli; Rangere (...). nei, jeg hører jo på hva personalet sier og personalet opplever dette som en god, dem vil ikke flytte det tilbake, nei. Og i forhold til mandatet vårt også, i forhold til rammeplanen, sant, den sier jo noe om hvordan læringsmiljøet til barn skal være, og jeg opplever at vi møter barna sine behov bedre nå.*

*Kristin; På grunnlag av?*

*Eli; De endringen som er gjort.*

*Kristin; Kan du utdype det litt mer?*

*Eli; Jo, i forhold til, hvis man, i barnehagen så har man jo "LOA"<sup>4</sup>, barn skal jo ha rett mengde "LOA" sant, men nå at, nå er det mye mer, hva skal jeg si det, det er jo ikke mer "LOA", men den "LOA" vi har den er brukt mer hensiktsmessig da, i forhold til barns miljø.*

Barnehagene som er deltakere i dette forskingsprosjektet forholder seg til barnehagelovens veiledende arealnorm for leke og oppholdsareal (Barnehageloven, 2006, §10). Hva dette leke og oppholdsarealet skal inneholde er det kun generelle retningslinjer om, der det blant annet står at leker og materiell skal være tilgjengelige og at det skal være progresjon gjennom valg av leker, materialer og utforming av fysisk miljø (Rammeplan for barnehagen, 2017). Det er altså tolkingsrom når det gjelder valg av leker, materiell og hvilke typer rom man prioriterer i innemiljøet. Den fysiske aktive leken har vært forbeholdt utemiljøet i forkant av prosjektdeltakelsen i disse barnehagene. Som jeg skriver ovenfor, kan man forstå denne deltakelsen som en bidragsyter til deres diskursive praksis og dermed deres tanker om å prioritere den formen for lek innendørs. Man kan med andre ord si hva som er "det ønskerverdige" har endret seg, der den fysiske aktive leken nå blir løftet frem i innemiljøet. Dette vil jeg utdype med uttalelsene nedenfor, der prioriteringer i det fysiske miljøet blir fremhevet og problematisert.

*Kristin; Er det noen andre endringer i det fysiske miljøet du kunne ha ønsket deg?*

*Siri; (.....). Det er noe med hvilke møteplasser som passer sammen da, i og med at det har vært så trangt her så har vi prioritert den fysiske-, motoriske-leken ute,*

---

<sup>4</sup> LOA; leke og oppholdsareal.

*fordi det har jo bare vært bord her på avdelingene så vi har ikke prioritert det rett og slett fordi det har vært alt for mye bord, og det er det forså vidt ennå. Vi må ha bord til at det skal spise, så da blir det lite leke-areal igjen da. Så det er en utfordring jeg kunne ha tenkt meg litt større.*

*Kristin; Du kunne ha tenkt deg og bygget ut?*

*Siri; Bygd ut litt (ler). Det er for lite, det er for lite mangfold da. Lite språk da, lite uttrykks, for lite muligheter til å holde på med forskjellige ting. Det blir veldig sånn, det blir statisk "det holder vi på med der, også holder vi på med det der.*

Siri uttrykker noe som hun omtaler som møteplasser som passer sammen. Noe som kan fremheve forholdet mellom ønskverdige handlinger i ulike rom, som jeg har synliggjort tidligere i teksten. Man kan også fremheve andre aspekter ved å prioritere enkelte uttrykksmåter og samhandlingsformer i innemiljøet. Det å nedprioritere den fysiske- og motoriske-leken kan forstås på flere måter enn kun argumentet med at man må ha bord for spising, slik informanten gjør. Hvordan de ansatte prioriterer og dermed innreder rom kan forstås gjennom ulike maktteknikker. Disiplinerende makt på den ene siden og governmentality på den andre. Begge disse maktteknikkene kan utøves gjennom organiseringen og prioriteringene i rommene. Den indirekte maktteknikken, governmentality (Hammer, 2017) kan oppfattes som hvilke diskurser de ansatte handler ut ifra når de jobber med innredningen. Med andre ord styrer de ansatte organiseringen av rom på bakgrunn av sine tankesett om hva som er rett og galt i innemiljøet, der det i dette sitatet kommer frem at det er prioritert bord-aktiviteter innendørs. Dette underbygges ved at en annen informant forteller at de sendte ut barna for at de skulle få utløp for deres kroppslighet (sitat s. 40). Det kan altså virke som det er "orden og ro- diskursen" som har preget innemiljøet i forkant av prosjektet, og at det har vært restriksjoner på aktiv lek innendørs. Liknende funn viser Stokke (2012) i sin komparative studie av barns vilkår for fysisk aktivitet inne i barnehager, der "orden og ro- regime" har fått større plass i barnehagen gjennom for eksempel forbud på løping inne. Disse perspektivene legger føringer for barnas muligheter i leken innendørs og innredningen kan slikt sett betraktes som disiplinerende.

Man kan si at den indirekte styringsteknikken legger føringer for den disiplinerende maktteknikken (Foucault, 1975/1994). Valgene som er tatt med tanke på innredningen legger føringer for hvordan den virker disiplinerende. I forkant av prosjektet lagde de ikke rom for den fysiske- og motoriske- leken inne, og innredningen fungerte dermed disiplinerende i form

av at den ikke fremmet denne formen for aktivitet innendørs. Det å delta i forskingsprosjektet kan ha bidratt til en endring i deres tankesett, noe som jeg har løftet frem og vil synliggjøre flere ganger i løpet av analysen. Gjennom å ha fått tilført et tumlerom kan det legges andre føringer for hva som betraktes som det ønskverdige barnehagebarn, siden både "field of promoted action" og "field of constrained action" (Kyttä, 2004) er kraftig endret. Hvordan de ansatte snakker om og praktiserer denne romlige organiseringen vil jeg komme tilbake til i del 6.4 der jeg tar for meg diskursen om sikkerhet.

### 6.2.3 Utemiljøet, andre betingelser for det ønskverdige barnehagebarnet

Fram til nå har jeg synliggjort tankesettet om det ønskverdige barnehagebarnet med hensyn til innemiljøet i barnehagen. I påfølgende del vil jeg nå synliggjøre hvordan dette kommer til uttrykk med tanke på utemiljøet.

*Kristin: Hvilke faglige prioriteringer opplever du gjenspeiler seg i barnehagens fysiske miljø i dag? (...) Gjenspeiler de faglige prioriteringen utemiljøet i samme som innemiljøet?*

*Mari: Ja, jeg tenker jo at på en måte så gjør det det, men på en annen måte så gjør det ikke det, det vil jeg si at utearealet er mye større og du har mye større frihet ute, det er jo på en måte mye større gulvplass da, til å røre deg, til å springe fra "a til å", til å bruke en større grunnflate enn hva du har inne. Så de barna som er sterke da og vil masse, de har nok større muligheter ute enn hva de har inne, tenker jeg. Men samtidig så tenker jeg at det er fint å ha begge deler og det er viktig å ha begge deler, fordi at det er nå en gang sånn at du faktisk har noen begrensinger rundt deg og sånn vil det jo være oppgjennom, når du begynner på skolen, når du skal være med i aktiviteter, fritidsaktiviteter så er det alltid noen rammer som legges, så jeg tror at det er viktig at barn har muligheter til begge deler da.*

Det kan virke som om rammene barna har i uteleken er preget av mer frihet enn i innemiljøet. Der det i innemiljøet kan bære preg av endel begrensinger, mens det i utemiljøet gir mer rom for alternative handlinger og muligheter. "Orden og ro- diskursen" er dermed ikke fremtredende i utemiljøet. Hvis man ser dette i lys av affordance- teorien, trer "field of free action" (Kyttä, 2004) frem i større grad i utemiljøet. Barna har i større grad muligheter til å utforske fritt og ta i bruk de potensielle affordances som er endel av uteområdet. I flere av

uttalelsene kommer det frem at barna får lov til å klatre på taket av et lekehus, finne mange mulige måter å bruke syklene på, og bruke spadene til noe annet enn de er tiltenkt. Det er altså rom for ulik bruk av de potensielle affordances, og reguleringene er ikke like tydelige som innendørs. På den andre siden legger de ansatte andre føringer for kroppen i utemiljøet, noe som kan tyde på at utemiljøet i barnehagen på ingen måte er helt fritt med tanke på kultur, verdier og normer. Dette vil jeg vise ved sitatene nedenfor.

*Kristin; Hva mener du er viktige kvaliteter i et godt lekemiljø for barn?*

*Martin; (...) Men jeg lar jo aldri noen få lov til å sitte å disse, når de har disset en stund så er det jo din rolle som voksen, altså for det første trenger du jo ikke å sitte der å bli kald, du kan faktisk gjøre noe annet. Kanskje noen andre skal få dissen.*

Uttalelsen til Martin fremmer en annen siden av den respektable kropp og det ønskverdige barnehagebarn, der det i utemiljøet legges andre føringer og diskurser for barns kropp. Det å sitte "stille" over tid kan virke som en mindre anerkjent aktivitet ute enn inne. Dermed kan man anta at de ansatte indirekte styres av et annet sett av perspektiver i uteleken, der det kroppslig aktive blir ansett som mer ønskverdig. Dette synliggjør hvordan "field of constrained action" (Kyttä, 2004) virker inn på barnas muligheter utendørs. Er man et fysisk aktivt barn vil man kanskje ikke merke disse restriksjonen, mens barnet som er i mindre bevegelse kan bli berørt i større grad. Tankesettet som kommer til syne i disse uttalelsene fremmer den fysiske aktive leken (promoted), slik jeg forstår det. Man lager restriksjoner for stillesittende aktivitet (constrained) og barna har generelt flere muligheter for å ta i bruk de potensielle affordances (free action). Handlingsmulighetene i leken er med andre ord ikke i like stor grad preget av hva de ansatte legger føringer for, men jeg vil i de avsluttende betraktningene komme tilbake til om barna virkelig har mulighet til "free action".

I denne delen av oppgaven har jeg rette fokuset på diskursen om det ønskverdige barnehagebarnet og hvordan det kommer til uttrykk gjennom informantenes uttalelser. I påfølgende del vil jeg synliggjøre hvordan diskursen om medvirkning trer frem og på mange måter kan sees i sammenheng med det som jeg til nå har løftet frem.

### 6.3 Å gjøre endringer i det fysiske miljøet, et tankesett om barns medvirkning

Det at fysisk miljø skal være i stadig endring trer frem som et gjentakende tankesett hos informantene. De to barnehagene som blir representert i mine analyser har vært med i forskingsprosjektet "EnCompetence", og de har vært med på å gjøre endringer i det fysiske miljøet i større eller mindre grad. I intervjuene som ble gjennomført kom det frem at det å gjøre endringer i det fysiske miljøet har vært endel av deres måte å jobbe med fysisk miljø på over lengre tid, også i forkant av det pågående prosjektet. Slik jeg oppfatter informantene kan dette knyttes sammen med hvordan det, innenfor et paradigme som konstruerer barn som aktive og kompetente, er viktig å ikke fremme et syn på rom og inventar som determinerende (Seland, 2009, s. 86). Jeg vil i påfølgende del av denne oppgaven synliggjøre hvordan dette kommer til uttrykk hos informantene og hvordan disse representasjonene kan forstås som en del av diskurs om barns medvirkning.

*Kristin; men når du sier at dere gjorde endringer tidligere, med det spesifikke rommet, hvorfor gjorde dere endringer med det rommet?*

*Mari; (...), det er jo fordi at rom i barnehagene er stort sett i endring, forhåpentligvis, etter hvilke behov barna har da. Altså blir ikke materialene i et rom brukt, så må man på en måte se hvor, hva er det barna er interessert i.*

*Kristin; I forhold til det prosjektet som dere har vært med på, kan du si kort om de endringene som er gjort i det fysiske miljøet tilknyttet til det prosjektet? Din opplevelse av det da.*

*Mari; (...) I tillegg så hadde vi et stort konstruksjonsrom, som har vært i endring over en periode da. I en periode så var det gjenbruksmaterialer, som også ble brukt i konstruksjonslek, også var det store og små bygge-klosser som var organisert inne på det rommet, og vi så at det var et veldig populært rom, men så ble det en endring i miljøet. Så vi flyttet alt av de konstruksjonslekene ute, inne på det her torget, også puttet vi store puter, tepper og matter inn i det her rommet som det hadde vært konstruksjonsmaterialer i før. Så nå har vi fått et sånn tumble-herje-klatre-hopp og sprett-rom, men også et rom som kan brukes til, av og til kaller vi det for stille-rommet, deler av dagen, og da setter vi på musikk og da kan barna bare ligge og ja, blad i en bok eller ja, så rommet kan jo fortsatt endres, det trenger jo ikke å være et herje-rom, fordi om det er puter,*

*tjukkas og matter som ligger der. Så vi endrer det etter behovene til barna da, ja, så det er vel egentlig de største endringen, at vi har fått det rommet og det har jo egentlig blitt det mest populære rommet i hele barnehagen nå.*

Endringer blir, slik Mari uttaler, noe som skjer her og nå i barnehagehverdagen, ved at de ansatte endrer forutsetningene for hva som er mulig i et spesifikt rom i løpet av dagen. Det å gjøre endring er også noe de ansatte benytter seg av for å tilby barn ulike materialer og rom som barna er interessert i. Slik jeg ser det peker dette på ulike sider ved rammebetingelsene i barnehagen. Det kan handle om barnets behov for ro og hvile her og nå, men utdyper også det at arbeid med fysisk miljø kan gi rom for barns rett til medvirkning. Som jeg skriver i de teoretiske perspektivene er barns rett til medvirkning noe som avhenger av personalets kunnskap, syn på barnet og evnen til å gi fra seg makt (Pettersvold, 2015). Det tankesettet informantene ovenfor representerer, synliggjør at barn gjennom sin bruk og "ikke-bruk" av materialer og rom i barnehagen er med på å muliggjøre retten til medvirkning.

Det å gjøre endringer i det fysiske miljøet kan forstås som uttrykk for et tankesett om barns rett til medvirkning. Dette kan være et uttrykk for at vi på forhånd ikke kan vite hva et miljø kan tilby (afford) en gruppe med barn før deres interaksjon med det (Fjørtoft, 2001, Kyttä, 2004). Nedenfor vil jeg synliggjøre et eksempel på hvordan dette perspektivet trer frem i informantenes uttalelser.

*Kristin: Opplevde du at du hadde tilstrekkelig kunnskap til å skape gode lekemiljøer?*  
*Martin: (...) Men i bunn og grunn så er det viktigste for meg hva barna er opptatt av, at man faktisk ser hva de bruker det til da. For det er jo mange ganger at man kanskje har hatt, vi voksne på en måte "oki, nå skal vi ordne en sånn krok", så oppi hodet mitt så vil jeg ordne det "sånn og sånn", "å hvor fint det ble" kan damene si da, så estetisk fint, fine materialer og sanne ting. "wow, liksom". Men det spiller jo ikke noen rolle det, altså det handle om, vil barn bruke det, tenker jeg. Så ja, hva er det barna ønsker seg, hva kunne de ha tenkt seg. Så det er litt sånn samspill mellom hva vi voksne og hva tenker barna da. Så man må se på hva barna bruker, og hva de er opptatt av og hva vi har lyst til å ha da. Så vi definerer for dem og da, tenker jeg.*

Det å betrakte disse uttalelsene i lys av affordance- teorien kan løfte frem et spennende og utfordrende perspektiv med tanke på barns rette til medvirkning. Spesielt med hensyn til at barns erfaringer kan være substansielt ulike fra voksnes erfaringer i samme miljø (Waters, 2017). Utfordringen kan være samspillet mellom de ansattes tilrettelegginger og hvordan barna aktualiserer disse potensielle affordances (Kyttä, 2004). Det fysiske miljøet de ansatte legger til rette for vil, slik jeg forstår det, alltid bære preg av deres observasjoner og tolkninger av hva barna ønsker, hvis medvirkning praktiseres. På den andre siden vil det fysiske miljøet preges av deres diskurser om hva et fysisk miljø skal fremme. Med andre ord vil de potensielle affordances i miljøet, som materiell og rom, bære preg av de sosiale og kulturelle aspektene som ligger i institusjonen. Dette kan også leses som et uttrykk for barnehagens pedagogikk (Gulløv & Højlund, 2005; Markstöm, 2005; Nordin- Hultman, 2004). Man kan anta at arbeidet med det fysiske miljøet og barnas rett til medvirkning kun realiseres om barnas ønsker befinner seg innenfor de sosiale og kulturelle verdiene som befinner seg i institusjonen. I det fysiske miljøet vil de potensielle affordances avhenge av hva de ansatte tilfører av materialer. Dermed er det berettiget å tro at dette utvalget i stor grad preges av hva personalet fanger opp av barnas interesser og på den andre siden av hva de anerkjenner som ønskverdig innenfor barnehagekonteksten. På denne måten kan man forstå at både uttrykksmåtene og materialene til en hver tid beror på "field of promoted action", og medvirkning blir realisert med hensyn til hva som blir betraktet som det ønskverdige barnehagebarn (Tullgren, 2003). Jeg ser dermed sammenhenger med det jeg har skrevet i foregående kapittel. Samme tematikk videreføres og problematiseres i uttalelsene nedenfor. Her trer det frem et tankesett om at barn har behov for ulike uttrykksmåter.

*Kristin: Er det noen andre endringer i det fysiske miljøet du kunne ha ønsket deg?*

*Siri: (...) Det er for lite, det er for lite mangfold da. Lite språk da, lite uttrykks, for lite muligheter til å holde på med forskjellige ting. Det blir veldig sånn, det blir statisk "det holder vi på med der, også holder vi på med det der". Så vi får ikke til å endre utfra barna sine interesser sånn som jeg tenker at vi burde da, tilført nye ting og så har vi ikke lagringsplass til å lagre alt vi får tak i også blir det litt rotete også blir det litt frustrasjoner, også kaster vi også da har vi jo "det" ikke, så da må vi jo holde på med den Lego-en eller duplo-en eller tegning da. Så vi vil ha større mangfold og litt mer material-rikdom, da tenker jeg spesielt til at det er mange måter å uttrykke seg på, ikke bare motorikk, ikke bare tegning, ikke bare bøker, men masse. Det har vi lyst til, både ute og inne.*



*Kristin; du har jo pekt ganske tydelig på det egentlig, mener jeg, men hva mener du er viktige kvaliteter i et godt lekemiljø?*

*Siri; Det handler veldig mye om det med mangfold da, fordi at grunnen er at det er ingen barn som er like og hvis vi skal gi barn et likeverdig tilbud da, så tenker jeg at vi må ha et mangfold av uttrykksmåter i barnehagen fordi at noen liker å uttrykke seg med hjelp av for eksempel tegning, noen vil bruke musikk/ dans, noen trenger det motoriske, noen trenger roller, noen trenger bygg og konstruksjon, drama, alle de språkene skal det være plass til fordi at barna trenger det.*

I disse uttalelsene blir barns ulikheter løftet frem, der disse ulikhetene krever tilrettelegging for å fremme ulike uttrykksmåter. Min forståelse av informanten er ikke at dette handler om barns individuelle rett til å bestemme, men heller som en inngang til at et mangfold av uttrykksmåter er nødvendig slik at barns rett til medvirkning kan realiseres. Liknende funn viser også Pettersvold (2015), der flere av informantene var opptatt av å legge til rette for medvirkning gjennom å appellere til barns interesser ved bevisst bruk av fysisk materiell og rommene i barnehagen. På den andre siden fremhever informanten at de ikke har nok mangfold i materialene og uttrykksmåtene de tilbyr barna. Man kan si at informanten problematiserer normaliserende teknikker (Tullgren, 2003), der styringen er med på å skape den normale leken. Ønsket om et mangfold av uttrykksmåter forstår jeg som et ønske om et bredere perspektiv på hva som blir betraktet som normal lek. Hvorfor denne barnehagen ikke får fremmet et mangfold av uttrykksmåter og en materialriksom som de ønsker kan man bare spekulere i, men det kan tolkes dithen at informanten er bevisst den usynlige styringen som foregår (Tullgren, 2013), og klarer å reflektere over hvordan de gjennom tilbud av materialer og uttrykksmåter legger klare føringer for barna. Dette aspektet vil jeg utdype under sammenfatning med avsluttende betraktninger.

Barns motstand er endel av medvirkningsdiskursen fordi det er en ytring som man skal ta hensyn til. I Rammeplan for barnehagen står det at barn skal støttes i å uttrykke sine synspunkter slik at de kan bidra til endringer (2017). Motstand bør forstås som et uttrykk for barns meninger. Nedenfor vil jeg synliggjøre hvordan den kan komme til uttrykk.

- Kristin; Du har jo pekt litt på det, men i forhold til hva barna likte best i det fysiske miljøet før endringene ble gjort?*
- Lars; Dem, "eeee" ja, de likte jo å bruke rommene, de to grupperommene våre før også, men da brukte de det lekerommet som vi har fortsatt som lekerom på samme måte som nå, mens det vi har gjort om til pute-rom brukte de mer som et pute-rom den gangen det skulle være et konstruksjonsrom, sånn at bruken er den samme nå som før, men materialene er annerledes. De kaster jo fortsatt putene nå, sånn som de kastet de byggeklossene og da hadde vi jo mye rør og bokser og sånne ting, de ble jo fortsatt kastet rundt de også, og hoppet fra skapene og ned på sovemadrassene som lå der. Så bruken vil jeg si er den samme, men med riktige materialer (ler).*

Disse uttalelsene viser barnas bruk av materialer, der det å kaste med materialene er noe som anerkjennes ulikt i forbindelse med den romlige tilretteleggingen. I et rom som er tilrettelagt med konstruksjonsmaterialer anerkjennes ikke denne bruken av materialet, mens i tumlerommet er dette mer ønskverdig. I et affordance-perspektiv er dette spennende, der barna ser muligheter i materialet og rommet som de ansatte kanskje ikke så eller i iallfall ikke anerkjente. De mulighetene de så og utnyttet, forstått som aktualiserte affordances (Kytta, 2004), kan man anse som handlinger som strider imot hva som blir ansett som siviliserte handlinger (Gilliam & Gulløv, 2015). de Jong (2005) viser også til liknende tematikk, der hun hevder at det ofte foregår en kamp mellom den idé som rom og innredning legger opp til og den praksisen som gjennomføres av brukerne av rommene. Diskursen om det ønskverdige barnet kommer her til uttrykk gjennom uttalelser om barnets bruk av materialer, og hvordan "passende" handlinger blir definert utfra hvilke typer materialer som det er lov til å kaste. På den andre siden kan barnas handlinger oppfattes som motstand mot den sosiale orden i barnehagen. Markström (2010) tar for seg hvordan de voksne snakker om barns uønskede og avvikende atferd i barnehagekonteksten, forstått som barns motstandshandlinger. I følge Markström er det fem ulike strategier for hvordan motstand beskrives, og en av dem er fysisk motstand. Dette innebærer å gjøre "gale" ting, ikke gjøre det de skal eller forstyrre andre ved å dytte. I utsagnet ovenfor kan barnas handlinger tolkes som fysisk motstand, der de implisitt beveger seg på grensen til hva som er tillat. Kanskje kan disse motstandshandlingen tolkes som et ønske om andre typer aktiviteter i innemiljøet og et signal til de ansatte. Motstandshandlinger kan ifølge Nordin- Hultman (2004) tolkes som at noe er galt med det enkelte barnet, men ved at begrepet har fått plass i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 21)

kan det virke som det foreligger et ønske om å utvikle en bedre forståelse for hva barns motstandshandlinger er et uttrykk for. Det å endre det som opprinnelig var et konstruksjonsrom til et tumlerom kan være en måte å ta tak i disse motstandshandlingen. Siden endringen, i dette tilfellet, er gjort i forbindelse med forskingsprosjektet er det uklart for meg om endringene baseres på slik atferd. Jeg har ikke sett videoobservasjonene som forskingsprosjektet har basert sine endringer på.

I denne delen av oppgaven har jeg tematisert hvordan det å gjøre endringer i det fysiske miljøet kan betraktes som endel av tankesettet om barns medvirkning. I påfølgende del vil jeg vise hvordan diskursen om sikkerhet kommer til uttrykk gjennom bruken av tumlerommet.

## 6.4 Diskursen om sikkerhet

Deltakelsen i forskingsprosjektet "EnCompetense" har ført til at det er gjennomført intervensjoner i det fysiske miljøet i begge barnehagen, intervensjoner som er basert på observasjoner forskingsprosjektet har foretatt av barns lek. En av endringene som ble gjort i begge barnehagene er, som nevnt, at de har fått tilført et tumlerom i innemiljøet, noe ingen av barnehagene hadde i forkant av prosjektet. Mine intervjuer ble gjennomført ca. 2 måneder etter intervensjonene, og den relativt korte tiden etter intervensjonen er nok med på å prege uttalelsene til informantene.

I denne delen av oppgaven vil jeg synliggjøre et tankesett om sikkerhet som kom til syne i barnehagelærernes uttalelser. Alle disse uttalelsene omhandler bruken av tumlerommene. Jeg vil betrakte disse ytringene som sosiale konstruksjoner av hva som er trygt og hva som kan betraktes som risikofyllt (Glærum Kleppe, 2018; Smith, 2014). Nedenfor vil jeg synliggjøre hvordan perspektiver på sikkerhet kom til syne hos to av informantene. Jeg vil videre drøfte hvilke konsekvenser disse perspektivene kan ha for barnas lek, der jeg også vil vise til perspektiver på sikkerhet som informantene ikke fremmer.

*Kristin; Hvorfor opplever dere at dere trenger en voksen innpå der?*

*Mari; (...)Vi er litt i den fasen at det hender seg i perioder av dagen at vi faktisk er nødt til å låse av det rommet. Så drømmen vår er at vi skal slippe å gjøre det da, at barna skal, at vi sammen med barna skal få til at vi, at de regulerer det selv etterhvert, sammen med oss. "Altså nå er det 10 barn her, nå er det nok", "nå er det den typen lek som forgår innpå der", hvis det er rollelek som foregår i ulike kroker i rommet så er det kanskje plass til flere innpå der, men at barna klarer å regulere det litt selv da, ja.*

*Kristin; Men du sier at dere låser av det deler av dagen, er det noe spesielle, hva er årsaken?*

*Mari; Det er fordi vi er for lite folk da, for lite voksne på jobb.*

I disse utsagnene kommer det til uttrykk hvordan de ansatte handler direkte med hensyn til barnas sikkerhet. Her er det snakk om å fysisk låse rommet, slik at barna ikke får tilgang når de er for få voksne tilstede og de ikke har mulighet til å være tilstede på rommet. Dette vil jeg utdype videre, men velger å støtte meg til utsagnene fra en annen informant.

*Kristin; Hva liker barna best med det nye fysiske miljøet?*

*Martin; Klosserrommet er splitter nytt. Det er veldig populært da. Spennende, for at vi kan jo legge til rette for hinderløype, vi kan jo at dem får fritt fram for hopp og sprett litt. Men da begrenser det seg litt, jeg har satt noen regler for hvor høyt vi skal bygge før vi kan hoppe ned da. Når mine barn, så er det to sånne klosser opp, så vi hopper, ikke noe høyere enn det. For jeg hadde jo en som skadet foten litt, men det var jo ikke fra noe høyere enn to. Det var, han landet jo på en madrass, han var egentlig bare uheldig sånn sett da. For jeg satt jo der også, han landet rett ved føttene mine og. Så jeg så ikke at det var noe galt i det han gjorde, men han var bare uheldig når han hoppa da.*

Ved å ha et tumlerom eller klosserom i innemiljøet i barnehagen kan det virke som om at temaet sikkerhet aktualiseres. Begge informantene uttrykker at personalet er tilstede på rommet når barna er der, og ved den ene barnehagen blir rommet stengt om det ikke er tilstrekkelig med personal for å få dekket dette behovet. Hvordan sikkerheten til barna blir ivaretatt blir uttrykt noe ulikt ved de to barnehagene. I den ene barnehagen snakkes det om å regulere og hjelpe barn, mens hos den andre er det snakk om fysiske begrensinger for hva som er lov og ikke lov. I disse utsagnene kommer det tydelig fram at hva som er trygt og utrygt beror på sosiale konstruksjoner om fenomenet. Det er altså våre forståelser og tankesett som gjør at vi mener noe er trygt og noe annet er utrygt. Man kan dermed si at overvåkning av barna er en form for styring, som legger føringer for hva barna kan gjøre med tanke på sikkerhet (Backett- Milburn & Harden, 2004; Smith, 2014). På den andre siden kan selvovervåkning løftes frem, der Mari fremhever et ønske om at barna skal klare regulere seg selv. Begge disse perspektivene synliggjør aspekter ved disiplinerende maktteknikker (Foucault, 1975/1994). De ansattes konkrete handlinger tilknyttet rommet og de reglene de lager er en direkte styring av barnas kropp. I denne formen for styring er de ansatte bevisst i sine handlinger. Gjennom "field of constrained action" (Kytta, 2004) lager de altså restriksjoner for bruken av rommet. Dermed blir barnas handlingsmuligheter begrenset. På den andre siden er det å legge til rette for et slikt rom stimulerende for den fysiske aktive leken, og må dermed forstås som en økning av handlingsmuligheter, promoted action.

Sikkerhet kan på den ene siden forstås som en motsats til risiko, på den andre siden så hører de sammen ved at det å tillate at andre tar en risiko krever en stor sikkerhetsbevissthet slik at

man minimere faren for skader, selv om man tar en risiko. Det kan oppfattes som informantenes ikke fremmer den risikofylte leken utfra måten de beskriver egne handle- og væremåter når det kommer til sikkerhet på tumlerommet. Regler for hvor mange klosser man kan bygge i høyden før man hopper er et eksempel på dette. Konsekvensene av disse reglene kan tenkes å være at barna forholder seg til disse reglene, og blir ubevisst innvevd i tanken (Smith, 2014) om at man kan bli skadet om man hopper fra høyere enn to. De potensielle affordances barna kan få aktualisert blir da helt klart begrenset, og "field of constrained action" (Kyttä, 2004) vektes tungt i diskursen om sikkerhet. I den ene barnehagen er reglene for hva som er lov og ikke tydelige, og legger klare føringer for bruken av rommet. Fare for å bli skadet vektes i så måte tyngre enn det å få erfaringer med å mestre risikofylt lek. Dette kan virke inn i praksisen de ansatte har for hvordan de regulerer barna inne på dette rommet.

Nedenfor vil jeg vise hvordan bruken av tumlerommet kommer til uttrykk, der de ansattes handlinger stimulerer til annen form for aktivitet enn kun den kroppslig aktive leken.

*Kristin: Hva opplever du at barna leker mest (type lek)?*

*Martin: (...) Men i og med at vi har fått det der klosserrommet, eller hva vi kaller det for noe ute i gangen der, så er jo det fryktelig spennende da. Men jeg ser det brukes litt forskjellig, for våre er det veldig mange som har hopp og sprett lek da. Så når vi fikk det rommet så etter frokost så skulle alle sette fra seg matboksen ute i gangen og da sprang 10 stykker rett utpå der. Jeg har begrenset det, eller vi har begrenset det litt. Vi har bare en 4- 5 og gjerne også en voksen der, hvis vi kan da. Også rullerer vi litt på, for jeg har noen andre som har en type lek, som har vært opptatt av restaurant og slik ting. Så da har vi lagt til rette for og satt opp noen bord og stoler, en disk, for hvis ikke så er det opp og ned, og det er opp og det er ned. Dem er helt svett da.*

*(...) Men som sagt, slippe man det løst til oss bli det mye hopp og sprett. Men hvis du som voksen er der kan du jo for eksempel foreslå noe annet eller at dem som er større gjør nå annet med det da.*

De utsagnene jeg har valgt å vise frem ovenfor synliggjør i stor grad aspekter ved sikkerhet. Regler for handling og stenging av rommet kan forstås som en disiplinierende maktteknikk (Foucault, 1975/1994). De ansattes fysiske tilstedeværelse i rommet legger begrensinger for

barns muligheter, slik som jeg påpeker ovenfor. På den andre siden kan informantenes utsagn tolkes i lys av en indirekte maktteknikk. Utfra informantenes utsagn kan det virke som at tumlerommet bør favne ulike samhandlingsformer, og ikke kun "opp og ned" og "hopp og sprett" forstått som den kroppslig aktiv lek. Rolleleken blir fremmet som et alternativ til denne tumleleken og noe de kan legge til rette for i perioder. Det kan virke som at prioriteringen av tumleleken blir utfordret av et annet tankesett, og kan tolkes i lys av governmentality (Hammer, 2017). Handlingen de ansatte gjør, ved å legge til rette for rollelek inne på tumlerommet, kan tolkes i lys av hvilke samhandlingsformer de tenker det er viktig å vektlegge i barnehagen. Rolleleken har det vært tradisjon for å fremme i barnehagen, mens den kroppslig aktive leken har det ikke vært like store tradisjoner for å prioritere i innemiljøet (Storli & Sandseter, 2015). De ansattes arrangering i miljøet kan forstås og legitimeres med kunnskap om barns utviklingsbehov (Nordin- Hultman, 2004). Styringen kan altså begrunnes i "kunnskap" om barns læring og utvikling. Det kan virke som samhandlingsformen barna får gjennom fysisk aktiv lek ikke blir "tilstrekkelig" for de ansatte. Kanskje kan dette handle om at de ikke klare å se alle de sosiale ferdighetene som barn må beherske for å lykkes i denne typen samlek. Hvordan barna aktualiserer miljøets affordances vil altså bære preg av kulturens forventninger (Kyttä, 2004), og i dette tilfelle de ansattes ønske om rollelek på tumlerommet. Flere av uttalelsen til informantene fremhever den fysiske aktive leken, og de forteller at de har blitt påminnet viktigheten av den. Likevel kan det virke som at det ikke er helt "under huden" til de ansatte ennå, og det kan handle om at de ikke har hatt et slikt rom over tid. Mange av utsagnene kan bære preg av nettopp dette. På den andre siden kommer det ikke frem i mitt datamateriale om det er barna selv som har aktualisert muligheten for å bruke rommet til rollelek eller om det kommer fra de ansatte. Det jeg ønsker å fremheve er at de ansatte aktualiserer og anerkjenner bruken av rommet til både rollelek og tumlelek, og kanskje anerkjenner de i større grad rolleleken og at dette er en lek som er ønskelig (Tullgren, 2003).

I diskursen om sikkerhet legger de ansatte klare handlingsbegrensninger for barna, ved bruk av regler og det å fysisk stenge av rommet. "Field of constrained action" vektes tungt, der faren for skade blir prioritert mer enn den risikofylte leken. Det virker også som et tumlerom bør brukes til noe annet enn kun den fysiske aktive leken, der det gjennom de ansattes tankesett trer frem et ønske om at det brukes til rollelek.

## 7. Sammenfatning med avsluttende betraktninger

I denne oppgaven har jeg tematisert hvordan barnehagelæreres tankesett om fysisk miljø kan legge føringer for barns lek. Gjennom dominerende diskurser innen barnehagefeltet og teorien om affordance (Kyttä, 2004) har jeg sett på hvordan sosiale og kulturelle forståelser kan være med på å konstruere betingelser for lekens muligheter. Jeg har underveis latt meg inspirere av en diskursiv tilnærming til datamaterialet. Som forsker har jeg ønsket å forstå sammenhengen mellom språklige diskurser og praktiske handlinger, som dermed er med på å skape virkelige fenomener og vår faglige kunnskap om dem (Nyeng, 2017, s. 75).

Hvilke handlingsmuligheter (affordance) barna oppfatter i barnehagen, konstrueres i møte med det fysiske miljøet. I barnehagekonteksten er det mange forhold som påvirker utformingen av det fysiske miljøet, og jeg mener at mine funn har vist at dette på ingen måte er tilfeldig. De ansattes tankesett og perspektiver på hva som skal tilbys i de ulike miljøene påvirker hva som gjøres tilgjengelig og hva som blir utilgjengelig for barna. Her spiller den sosiale og kulturelle konteksten inn. På denne måten ligger det mye bevisst og ubevisst makt hos personalet, som påvirker barnas muligheter her og nå. Disse mulighetene kunne vært annerledes, siden disse er konstruert utfra de ansattes perspektiver på hva som blir betraktet som sant, riktig, selvfølgelig og meningsfullt (Neumann, 2001) i denne konteksten. I analysen av datamaterialet har jeg belyst hvilke tankesett som kommer til syne i barnehagelærernes uttalelser om fysisk miljø, og sett på hvilke betydninger disse har for barnas lek.

I mine funn har jeg sett at konstruksjonen av det ønskverdige barnehagebarnet er med på å legge føringer for barnas handlingsmuligheter, og dermed deres lek. Hvordan et barn skal handle og være, konstrueres i barnehagekonteksten, og det fysiske miljøet er en tydelig bidragsyter i denne konstruksjonen. Det ønskverdige barnehagebarn konstrueres ulikt utfra type rom og leker/ utstyr, og om man er inne eller ute i barnehagen. Barnet skal dermed forstå hvilke handlinger som er ønskverdige utfra hvor de er og hva som er gjort tilgjengelig for dem. Disse ønskverdige handlingene blir uttrykt som sannheter av informantene. I innemiljøet var det i forkant av forskingsprosjektet lagt til rette for rolige aktiviteter. Den fysiske aktive leken, eksemplifisert ved løping, ble dermed ikke konstruert som ønskverdige handlinger. Barnas handlingsmuligheter ble dermed radikalt endret i innemiljøet da forskingsprosjektet tilførte et tumlerom i begge barnehagene. Deltakelsen i forskingsprosjektet kan betraktes som medkonstruktører av de ansattes diskursive praksis. Ved å ha et tumlerom i innemiljøet oppstår det nye måter å tenke og handle på for de ansatte. Disse har kommet til uttrykk i



datamaterialet gjennom ulike perspektiver på sikkerhet, forskjellige former for lek på tumlerommet (rollelek vs. fysisk aktiv lek) og overganger mellom rom. Mine funn synliggjør at tilføringen av et tumlerom i innemiljøet fremmer (promoted action) den fysiske aktive leken, men gjennom diskursen om sikkerhet blir det satt endel begrensninger (constrained action) for barnas handlingsmuligheter. Det å låse av dette rommet er en tydelig begrensning som de voksne gjør, dette til tross for at barna tydelig har et ønske om å være der. Dermed blir ikke barns medvirkning tatt hensyn til, og deres handlingsmuligheter blir tydelig begrenset når rommet låses av. Reglene for hvor mange klosser man kan bygge i høyden før man hopper er også et eksempel på slike begrensninger. Både låsing av rommet og regler for bygging er handlinger de ansatte begrunner utfra tanker om sikkerhet. I tillegg kan det virke som at det er et ønske at tumlerommet skal fremme andre former for lek enn kun den fysiske aktive leken, der rolleleken blir uttrykt som ønskelig av de ansatte. På den ene siden kan man si at enkelte samhandlingsformer blir mer verdsatt av de ansatte, og kanskje kan dette skyldes at de ansatte ikke klare å se alle de sosiale ferdighetene som barna må beherske for å lykkes i den fysiske aktive leken. På den andre siden kan man si at sikkerhet trumfer barns medvirkning.

Når det gjelder utemiljøet viser mine funn at barnas handlingsmuligheter blir mindre påvirket av hva de ansatte fremmer og begrenser (promoted / constrained action). Men handlingsmulighetene er på ingen måte helt fri for de ansattes tankesett om hva som er ønskelige handlinger. I følge Rutanen (2004) er vi frie innenfor spesifikke muligheter/grenser. Med dette forstår jeg at handlingsmulighetene forhandles i leken, selv om det er "fri lek" blir ikke barnas handlinger helt frie. Våre handlinger preges av at vi som mennesker er relasjonelle, og konstant re-konstrueres i miljøene vi er endel av (Rutanen, 2004). Dette teoretiske perspektivet belyser også Tullgren (2003). Hun hevder at barn gis frihet i leken, men friheten som gis forplikter barna til å leve opp til bildet av det normale barnet. Friheten skal altså brukes produktivt, og bidra til å opprettholde ideen om det ønskelige barnet. Jeg mener at mine funn viser at i utemiljøet får barna benytte seg av de mange handlingsmulighetene de finner i det fysiske miljøet, så lenge barna er i fysisk aktiv lek. Det å være fysisk aktiv i leken, i utemiljøet, fremstilles som "sannheter" av informantene. Dermed blir det å være rolig og i mindre bevegelse ikke fremmet (promoted), og man kan si at det blir restriksjoner (constrained) for slik fri lek.

Tankesettet, eller diskursen om barns medvirkning, som kommer til uttrykk gjennom hvordan personalet snakker om å gjøre endringer i miljøet, kan forstås som en måte å reflektere over

hvordan makt praktiseres i pedagogiske institusjoner. Sagt med andre ord, ved barns rett til medvirkning må de ansatte reflektere over hvordan det fysiske miljøet er tilpasset og fungerer for de barna som er der. Kunnskap, oppfatninger og holdninger blant personalet i barnehagen vil være viktige for barnas muligheter til å aktualisere de ulike affordances i miljøet (Waters, 2017). Hvordan barn aktualiserer potensielle affordances eller ikke aktualiserer disse kan forstås som barnas mulighet til å påvirke hvilke handlingsmuligheter de får. Likevel er det de ansatte, med sin kulturelle og sosiale bakgrunn, som avgjør hvilke "ytringer" som blir tatt i betraktning. Dette viser igjen til den makten de ansatte i barnehagen besitter.

Jeg mener at barnehagelærernes uttalelser i denne studien er eksempler på at de tenker på barnets beste og har gode intensjoner. Deres kunnskap, oppfatninger og holdninger preger hvordan de styrer og utøver makt ovenfor barna. Styring og maktutøvelse i seg selv er ikke et problem, hevder Tullgren (2003). Problemet er at styringen ofte er usynlig og beror på sannheter som er tatt for gitt. Dermed kan man si at maktutøvelsen og styringen både fremmer og hemmer hvilke affordances barna kan aktualisere i det fysiske miljøet. Som Kyttä (2004) poengterer er det et behov for å se på hvilken rolle de sosiokulturelle faktorene spiller og hvordan de regulerer "field of free, constrained and promoted action". På mange måter synliggjør informantene en bevissthet rundt sin maktutøvelse og styring, på den andre siden kan man tolke at mye av styringen foregår ubevisst. Underveis i flere av intervjuene understreker informantene makten de sitter med. De reflekterer over uttrykksmåter og materialrikdom de tilbyr barna, og understreker at de ikke får det til som de ønsker. Men det kan virke slik at noen "sannheter" forblir tause. Her kan man løfte frem fokuset på den ønskelige aktiviteten på bestemte plasser. Disse betraktningen bringer meg til det Kyttä (2004) fremmer som sentrale kriterier for et "barnevennlig" miljø.

Det fysiske miljøet "inviterer" til visse typer lek. "Bullerby- modellen (Kyttä, 2004) kan på mange måter være en god modell for barnehagens fysiske miljø, særlig med tanke på mangfold og tilgjengelighet i det fysiske miljøet. For å skape et slikt "barnevennlig" miljø må "field of promoted og free action" være større enn "field of constrained action", hevder Kyttä. Hvis "field of constrained action" oppleves som dominerende, vil det kunne avgrense eller overskygge "field of promoted og free action", som dermed blir negativt for et "barnevennlig" miljø. Forholdet mellom "field of free, promoted og constrained action" må altså sees som et dynamisk forhold, der de ulike feltene avhenger av og står i forhold til hverandre. I mine funn mener jeg at informantenes tankesett uttrykker at de vil ha et fysisk miljø der barnas ulikheter

blir fremmet og at det er rom for forskjellige uttryksmåter. Disse utsagnene kan tolkes som et uttrykk for at "field of free action" bør vektlegges i større grad, som dermed fremmer (promoted) barnas handlingsmuligheter og lek. Men det kan virke som deres tankesett også er med på å legge klare begrensninger og føringer (constrained) for hva som betraktes som ønskelige i de ulike miljøene.

## 7.1 Studiets begrensninger, videre forskning og samfunnsmessige konsekvenser

Denne studien er en relativt liten studie og har begrensninger på grunn av dette. Den heller ikke representativ for barnehager generelt, siden informanten er en del av et pågående forskningsprosjekt som omhandler barnehagens fysiske miljø. På tross av dette mener jeg at tematikken som er berørt kan være av interesse for feltet. I denne studien opplever jeg at tankesettet barnehagelærere bringer med seg er av stor betydning for de vilkårene barna får i leken. Disse aspektene bør undersøkes i større grad, der man ser sammenhengen mellom barns muligheter i det fysiske miljøet og hvordan personalets diskursive praksiser kan legger føringer og begrensninger for barnas lek. I rapporten *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* påpekes det at det ligger en spenning i organiseringen av fysisk miljø. Her løftes det frem at denne spenningen omhandler hvorvidt barnehagelæreren organiserer fysisk miljø med utgangspunkt i planlagte aktiviteter som skal skje i bestemte rom og på bestemte tidspunkt, med utgangspunkt i det barna er interessert i eller om det fysiske miljøet er organisert på bakgrunn av det som barn og voksne skaper sammen (Børhaug m.fl., 2018, s. 52). Rapporten fremhever også at dersom barn skal få varierte erfaringer må barnehagelæreren ikke bare synliggjøre det faglige innholdet i rommet, man må også sørge for at rom ivaretar og utfordrer barna. Denne rapporten viser til liknende tematikk som jeg har berørt i denne oppgaven, der tankesettet barnehagelærerne bringer med seg er sentrale å belyse i arbeidet med fysisk miljø. Disse aspektene bør undersøkes i større grad i framtidig forskning for å forstå det komplekse forholdet mellom barns handlingsmuligheter og hvordan de ansattes tankesett legger føringer for disse. Ifølge Storli & Sandseter (2019) bør både eiere og barnehagepersonalet være bevisst på hvordan man kan aktualisere ulike affordances. Det å tilby ulike former for lekemiljøer, både inne og ute, gir barna mange muligheter til å utvikle kroppslige, sosiale og kulturelle erfaringer. Deres studie viser også til at lek er tett knyttet til barns trivsel og involvering, og det fysiske miljøet dermed blir viktig med tanke på å tilby et godt psykososialt- og læringsmiljø.

Jeg har i denne oppgaven betraktet sivilisering som et teoretisk perspektiv som knytter diskurs og affordance sammen. Altså hvordan våre tankesett preger hva som er ønskede og uønskede handlinger når det gjelder barn, og hva som gjøres tilgjengelig og utilgjengelig i det fysiske miljøet. Samfunnet generelt, og barnehagens samfunnsmandat forøvrig, ønsker at barn skal bli siviliserte. Hva som blir betraktes som siviliserte handlinger i samfunnet konstrueres i møte med dominerende diskurser. Seland (2009) og Berge (2015) viser i sine studier at diskurser preger det fysiske miljø og dermed barnas handlingsmuligheter. Liknende tematikk har jeg synliggjort i denne studien, der jeg har vist til hvordan medvirkning, sikkerhet/risikofylt lek og det ønskverdige barnet har preget barnehagelærernes tankesett, og dermed barns handlingsmuligheter i det fysiske miljøet. Man kan også si at diskursen om fysisk aktivitet og helse (Helsedirektoratet, 2008) er med på å prege barnehagesektoren, som blir fremmet i denne studien ved tilføring av et tumlerom. Samfunnets bekymringer for inaktivitet kan dermed være med på å endre og få innvirkning på hverdagen i barnehagen. Disse ulike tankesettene kan betraktes som konkurrerende diskurser som er med på å legge føringer for barnehagelærernes uttalelser og handlinger når det gjelder fysisk miljø. Det pedagogiske arbeidet preges med andre ord av disse dominerende diskursene, og hva som betraktes som siviliserte handlinger konstrueres utfra disse.



## Referanseliste

- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our Quest for Excitement*. Oxford: One world.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Backett- Milburn, K. & Harden, J. (2004). *How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger*. GE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol 11(4): 429–447.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568204047105>
- Barnehageloven. (2006). (LOV-1995-05-05-19). Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Becher, A. A., Evenstad, R. (2013). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I Krogstad A., Hansen G., Knudsen W. & Moser T. *Rom for barnehage – Et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø*. (ss.93-113). 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, A. (2015) *Barnehagen i en brytningstid*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2367503>
- Bjørgen, K (2016). *Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten*. SpringerPlus, 5(950), 1-11.  
[https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4929114/pdf/40064\\_2016\\_Article\\_2565.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4929114/pdf/40064_2016_Article_2565.pdf)
- Børhaug, K., Brennås, H, B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K, H., ... Steinnes, G, S. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. (F- 4450 B, Barnehagelærerrollen). Hentet fra  
<https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/Barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- de Jong, M. (2005). Rummets magt og magten over rummet. I: Larsen, K. (red.) *Arkitektur, krop og læring*. (ss. 89-116). København: Hans Reitzels Forlag.
- Evenstad, R., Becher, A. A. (2015). *Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? – om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg*. Nordisk barnehageforskning, 10(2).  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1427/1274>
- Figenschou, G. (2017). *"Full kontroll i barnehagen?" - en studie av styring og styringsmentalitet*. (Doktoravhandling, Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2465210/Gøril%20Figenschou%20PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fjørtoft, I. (2001). *The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, No. 2.  
<http://blogs.longwood.edu/thomasjohnhickman/files/2013/02/KINS280-Article.pdf>
- Fjørtoft, I. (2013). Barns lekebiotoper. I Krogstad A., Hansen G., Knudsen W. & Moser T. *Rom for barnehage – Et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø*. (ss.65-76). 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskningsrådet. (2017). *Competence for developing early childhood education and care (ECEC) institutions indoor- and outdoor environments*. Hentet fra <https://prosjektbanken.forskningsradet.no/#/project/NFR/270727>
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff. Det moderne fengselssystemets fremvekst*. (D. Østerberg, overs. Originalutgave 1975). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (red.) (2015). *Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glærum Kleppe, R. (2018). *One-to-three-year-olds' Risky Play in Early Childhood Education and Care*. (Doktoravhandling, OsloMet). Hentet fra [https://www.researchgate.net/profile/Rasmus\\_Kleppe/publication/326776246\\_One-to-three-year-olds%27\\_Risky\\_Play\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care/links/5b683a2a45851584787f28be/One-to-three-year-olds-Risky-Play-in-Early-Childhood-Education-and-Care.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rasmus_Kleppe/publication/326776246_One-to-three-year-olds%27_Risky_Play_in_Early_Childhood_Education_and_Care/links/5b683a2a45851584787f28be/One-to-three-year-olds-Risky-Play-in-Early-Childhood-Education-and-Care.pdf)
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner. I: K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. (ss. 21-42). København: Hans Reitzels Forlag.
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. (Doktoravhandling, Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/273981/Grindheim\\_LivTorunhD.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/273981/Grindheim_LivTorunhD.pdf?sequence=1)
- Hagen, T. L. (2015). *Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet*. Temanummer Barn og rom. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10(5), 1-16  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1430>
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucault analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hefft, H. (1988). *Affordances of children's environments: Afunctional approach to environmental description*. *Children's Environments Quarterly*. 5(3).

- Helsedirektoratet (2008). *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet>
- Helsedirektoratet (2014). *Miljø og helse i barnehagen. Veileder til forskrifter om miljørettet helsevern i barnehager og skoler*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/419/Miljo-og-helse-i-barnehagen-Veileder-til-forskrift-om-miljoretet-helsevern-i-barnehager-og-skoler-IS-2072.pdf>
- Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature- Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477-483.
- Herrington, S., & Lesmeister, C. (2006). *The design of landscapes at child-care centres: Seven Cs*. *Landscape Research*, 31(1), <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01426390500448575?needAccess=true>
- Johannesen, L. E. F, Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: 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*. (ss. 43-67). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I A. T. Kjørholt (red.) *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal.
- Kyttä, M. (2004). *The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments*. *Journal of Environmental Psychology* (24)
- Lyså, I. M. (2018). *Duties and Privileges. An ethnographic Study of Disiplin as Relational Practice in two Urban Chinese Kindergartens*. (Doktoravhandling, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2504687/Ida%20Marie%20Lyså\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2504687/Ida%20Marie%20Lyså_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Markström, A. M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (Doktoravhandling, Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:223570/FULLTEXT01.pdf4-12>
- Markström, A. M (2010). *Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool*. *Journal of Early Childhood Research* 8(3), 303-314. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X10368591>



- Martinsen, M. T. (2015). *Structural conditions for children's play in kindergarten*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning. 10(1), 1-18.  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1426/1273>
- Moser, T. (2013). Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt. I Krogstad A., Hansen G., Knudsen W. & Moser T. *Rom for barnehage – Et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø*. (ss.93-113). 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moser, T. & Olsen, H. K. (2013). Barnehagens fysiske miljø i nyere faglitteratur. I Krogstad A., Hansen G., Knudsen W. & Moser T. *Rom for barnehage – Et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø*. (ss.287-304). 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning. 14 (6).  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1800>
- Nordtømme, S. (2015). *En teoretisk utdypning av rom og materialitet som pedagogisk ressurs*. Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning. 10(4).  
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1429/1276>
- Nordin- Hultman. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring*. (Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275517/1/PhD3%20Pettersvold.pdf>
- Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. (2017). Oslo: Pedlex.
- Rett til plass i barnehage. (2009). Lov om barnehager. (LOV-1995-05-05-19). Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Rutanen, N. (2004). Is there "free play"? Example of a researcher as constructing limits and possibilities for children's actions. In: *The culture created by children and children's participation* –Seminar proceedings 17 June 2004. Stakes, Helsinki.

- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. Fossheim & H. Ingierd (red.) *Etisk skjønn i forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H. (2009). *Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play*. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. (10)2. ss. 92-106.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2009.10.2.92>
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny. A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. (Doktoravhandling, Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270413/322544\\_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270413/322544_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. (Doktoravhandling, Norges tekniske- naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Hentet fra  
<http://ntnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:287722>
- Smith, K. (2014). *Discourses of childhood safety: what do children say?* *European Early Childhood Education Research Journal*, 22:4, 525-537.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947834>
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I J. Klitmøller & D. Sommer (red.) *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Stokke, A. (2012). *Et blikk på barns vilkår for fysisk aktivitet inne i barnehager. En komparativ studie, 1981 og 2009*. *Barn* nr. 1, 37-54. Norsk senter for barneforskning.  
[https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272387866/BARN\\_nr1\\_2012\\_art3.pdf/1a023919-b18a-47d3-b3f0-a772dba911ef](https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272387866/BARN_nr1_2012_art3.pdf/1a023919-b18a-47d3-b3f0-a772dba911ef)
- Storli, R., & Hagen, T. L. (2010). *Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445- 456.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2010.525923>
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). *Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments*. *Early Child Development and Care*, 185:11-12, 1995-2009.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004430.2015.1028394?needAccess=true>
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2019). *Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions*. *International Journal of Play*. Vol.8 (1), 65- 78.  
<https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Thagaard, T. (2018.) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thorbergesen, E. (2013). Lekemateriell og barnas lek. I Krogstad A., Hansen G., Knudsen W. & Moser T. *Rom for barnehage – Et flerfaglig perspektiv på barnehagens fysiske miljø*. (ss.231-247). 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. (Doktoravhandling). Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Van Liempd, I. (2018). *Exploring childcare spaces. Young children's exploration of the indoor play space in center-based childcare*. (Doktoravhandling, Utrecht University, Repository). Hentet fra <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/371560>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsèr, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE Handbook of outdoor play and learning* (pp. 40–54). London: Sage.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

## VEDLEGG

Vedlegg 1; intervjuguide ansatte

### Intervju ansatte

Kjønn

Alder

Utdanning

Stilling

Antall år jobbet i nåværende stilling

Antall år jobbet i denne barnehagen

Antall år jobbet i barnehage totalt

Har du tatt noen spesiell linje barnehagelærerutdanning evt videreutdanning?

### Barnas lek i miljøer:

- Hva opplever du at barna leker mest (type lek)?
  - inne
  - ute
- Hvor opplever du at barna oppholder seg mest i det fysiske miljøet?
  - inne
  - ute
- Hva slags materialer opplever du at barna bruker mest i leken?
  - inne
  - ute
- Kan du si litt kort om de endringene som er gjort i det fysiske miljøet i din barnehage i tilknytning til dette prosjektet?
- Hvordan opplever du endringene som ble gjort (ble det bedre eller verre?)
  - inne
    - hvorfor?
  - ute
    - hvorfor?
  - Hva synes du er den viktigste endringen som er gjort i din barnehage?
- Hva likte barna best i det fysiske miljøet før vi gjorde endringer?
  - inne
  - ute
- Hva liker barna best med det nye fysiske miljøet?
  - inne
  - ute
  - Hvorfor tror du de liker dette?
- Er det andre/nye endringer i det fysiske miljøet du kunne ønsket deg?

- inne
  - o Hvorfor?
- ute
  - o Hvorfor?
- Hva mener du er viktige kvaliteter i et godt lekemiljø for barn?
  - inne
  - ute
  - hvorfor?

**Endringsprosessen:**

- Hvordan har du opplevd prosessen med å gjøre endringer i det fysiske miljøet i barnehagen din?
  - Forberedelsene
  - Gjennomføringen av selve endringene
  - Hva mener du er viktig for å få til slike prosesser i en barnehage (ledelse, støtte, veiledning, involvering, eierskap osv.)
- Har du lært noe nytt i denne prosessen?
  - hva og hvorfor?
- Opplevde du at du hadde tilstrekkelig kunnskap til å skape gode lekemiljøer?
- Har du endret syn på betydningen av barnehagens fysiske miljø i løpet av dette prosjektet?
  - Hvorfor og på hvilken måte?

**Tilleggsspørsmål generelt:**

- Hvilke faglige prioriteringer opplever du gjenspeiler seg i barnehagens fysiske miljø i dag?
  - Fokus på leken (symbollek, kroppslig lek, konstruksjonslek)
  - Fokus på trivsel
  - Fokus læring
- Opplever du samme bevissthet rundt arbeidet med utemiljøet som innemiljøet?
  - Er det de samme faglige prioriteringene som gjelder?

**Tilleggsspørsmål til styrer**

- Hvordan har du som styrer opplevd din egen rolle i prosjektet?
- Har du opplevd hindringer/motstand i arbeidet med prosjektet og endringene?
  - Hva?
  - Hvorfor tror du det ble sånn?
  - I ettertid; ville du gjort noe annerledes?
- Opplever du at barnehagen har hatt utbytte av å delta i prosjektet?
  - På hvilken måte? (kompetanse, dugnadsånd, fokus på miljø, osv)

**Tilleggsspørsmål til medforsker**

- Hvordan har du opplevd å være en del av dette prosjektet?
  - som medforsker
  
- Har du opplevd hindringer/motstand i arbeidet med prosjektet og endringene?
  - Hva?
  - Hvorfor tror du det ble sånn?
  - I ettertid; hva kunne vært gjort annerledes?
  
- Opplever du at barnehagen har hatt utbytte av å delta i prosjektet?
  - På hvilken måte? (kompetanse, dugnadsånd, fokus på miljø, osv)



## Vedlegg 2;

Ellen Beate Hansen Sandseter  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
Thron Nergaards veg 7  
7044 Trondheim

Trondheim 01/08 2017

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Kompetanse for utvikling av barnehagers inne- og utemiljøer”*

#### **Bakgrunn og formål**

Målet med dette prosjektet er å utvikle ny kunnskap og å teste ut nye forskningsverktøy som kan bidra til høyere kompetanse i planlegging og utvikling and barnehagers fysiske miljø. Prosjektet vil undersøke hvordan barn interagerer med og bruker miljøet rundt seg i lek og aktivitet, og hvordan miljøet bidrar til å fremme lek, læring, psykososial- og fysisk helse. Målet er å bygge kompetanse blant viktige aktører i barnehagefeltet, og å utvikle verktøy for hvordan man kan forbedre det fysiske miljøet i barnehagen.

Kunnskapen fra dette prosjektet vil bli utviklet i nært og gjensidig samarbeid med barnehagene, og barnehagelærere vil være medforskere. Prosjektet er interdisiplinært ved at forskere og fagfolk fra ulike fagområder jobber sammen; utdanning, pedagogikk, helse, arkitektur og landskapsarkitektur. Kunnskapen/verktøyene vil være relevante og nyttige for barnehagesektoren og andre faggrupper som planlegger, utvikler og rehabiliterer barnehager, samt relevante utdanninger (barnehagelærer, arkitekt, landskapsarkitekt).

Studien er finansiert av Norges Forskningsråd og gjennomføres av Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i samarbeid med Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Private Barnehagers Landsforbund (PBL), Trondheim kommune, Espira og Læringsverkstedet.

De åtte barnehagene som deltar i prosjektet er valgt strategisk blant samarbeidspartnerne i prosjektet. I disse barnehagene blir det tilfeldig trukket ut 10 barn blant 3- og 4 åringene (5 gutter og 5 jenter). Du/dere får denne forespørselen fordi du jobber på den aktuelle avdelinga/gruppa.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Prosjektet består av 4 faser som bygger på hverandre. I fase 1 vil barns bruk av de eksisterende miljøene i 8 barnehager observeres og analyseres. I fase 2 vil denne kunnskapen bli brukt i utviklingen av kriterier for optimale inne-/utemiljø i barnehagen, og en intervensjon med endring av miljøene i henhold til kriteriene vil bli gjennomført i barnehagene. I fase 3 vil vi igjen observere barnas bruk av miljøene (etter intervensjonen), og barn og barnehagelærere vil bli intervjuet om endringene. I fase 4 vil vi til slutt bruke kunnskapen fra fase 1 til 3 for å videreutvikle kriteriene for optimale miljø, og utvikle et internettbasert verktøy for utvikling av fysiske miljø i barnehagen.

Undersøkelsen fokuserer på hvordan barna bruker det fysiske miljøet i barnehagen. Av barna vil det bli gjennomført observasjoner av den frie leken inne og ute. Observasjonene vil bli registrert i form av notater og videoopptak. For deg innebærer deltagelse i prosjektet at du kan bli filmet hvis du er i nærheten av barn som observeres. Dette vil bli gjennomført i løpet av en uke høsten 2017 (fase 1) og en uke høsten 2018 (fase 3). I fase 3 vil det også gjennomføres intervju med ansatte på avdelinga. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan inne- og utemiljøet i barnehagen brukes av barna.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun prosjektleder og den forskeren som deltar i datainnsamlingen i deres barnehage vil ha tilgang til navneliste og koblingsnøkkel mellom navn og kode. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger i intervjuet, og lydopptak vil merkes med koder



som ikke kan tilbakeføres til deg. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, anonymisert og transkribert. Etter transkribering vil lydopptaket slettes.

I skriftlig publisering av resultatene fra undersøkelsen vil data bli behandlet som gruppedata, og det ikke være mulig å gjenkjenne deltagerne i undersøkelsen. I formidling av funn på konferanser og i undervisning kan det bli aktuelt å bruke noen videopptak fra undersøkelsen. Siden videopptakene vil kunne identifisere deltagerne ved utseende, etterspør vi samtykke til å kunne bruke opptakene i formidling av resultater fra prosjektet ved for eksempel foredrag og lignende (se samtykkeerklæring). Dette er ingen forutsetning for å bli med i undersøkelsen, og vi forsikrer at videopptak av deltagere hvor vi ikke har dette samtykket ikke vil bli sett av andre enn forskerne i forbindelse med analyse av datamaterialet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020. Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt. Observasjoner, videopptak og intervjudata vil brukes til videre forskning på betydningen av det fysiske miljøet i barnehagen av prosjektgruppa også etter prosjektslutt. Data vil lagres på en sikker server hvor kun prosjektgruppa har tilgang.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Ellen Beate Hansen Sandseter på telefon 73 80 52 59 eller epost [ebs@dmmh.no](mailto:ebs@dmmh.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

---

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Samtykkeerklæring for (navn).....

Jeg samtykker til at jeg kan bli filmet hvis jeg er i nærheten av barn som deltar i prosjektet

Ja

Nei

Jeg samtykker til at videopptak hvor jeg er med kan brukes i formidling av resultatene ved foredrag, undervisning og lignende.

Ja

Nei

Jeg samtykker til å delta i intervju om hvordan barna tar i bruk det fysiske miljøet i barnehagen

Ja

Nei

---

(Signatur, dato)

## Vedlegg 3; søknad til NSD



Ellen Beate Hansen Sandseter  
Thonning Owesensgt. 18  
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 21.08.2017

Vår ref: 54846 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.06.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54846</i>	<i>Kompetanse for utvikling av barnehagersinne- og utemiljøer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Dronning Mauds Minne Høgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ellen Beate Hansen Sandseter</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

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

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88 / [asne.halskau@nsd.no](mailto:asne.halskau@nsd.no)  
Vedlegg: Prosjektvurdering

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54846

Utvalget består av ansatte i barnehager og barnehagebarn. Data samles inn via videoobservasjoner og intervjuer med ansatte og barn.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene til ansatte og foresatte er i hovedsak godt utformet. Vi ber imidlertid om at informasjonsskrivet til de foresatte tydeliggjør at dersom foreldre ikke vil at barnet deres skal delta, vil ikke dette få noen innvirkning på deres forhold til barnehagen, eller pedagogiske tilbud/opplegg.

Merk også at når barn skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

I informasjonsskrivene er det uklart om datamaterialet skal anonymiseres eller oppbevares videre med personopplysninger etter 31.12.2020. Vi legger derfor til grunn at utsagnet: "Observasjoner, videoopptak og intervjudata vil lagres til videre forskning på betydningen av det fysiske miljøet i barnehagen av prosjektgruppen også etter prosjektslutt", henspeiler på lagring av anonymiserte videoopptak. Personvernombudet forstår det altså slik på meldingen helhetlig sett at datasettet skal anonymiseres innen 31.12.2020, også video- og lydopptak. Videoopptak kan anonymiseres ved cartoonering, sladding og/eller forvrenging av stemmer. Dersom det ikke er aktuelt å anonymisere videoopptak etter prosjektslutt, ber vi om at det sendes inn endringsmelding og oppdaterte informasjonsskriv til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)

Videoopptak som det gis samtykke til bruk til bruk til formidling, foredrag, undervisning etc. etter prosjektslutt er dekket av inneværende melding.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Dronning Mauds Minne Høgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at ingen får tilgang til råmaterialet (lyd/videoopptak/transkripsjoner) uten de samtykkeskrivene nevner.

Personvernombudet legger også til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt og rekruttering. Vi anbefaler at styrer/ledelsen i barnehagen sender ut informasjonsskriv på vegne av forsker til foreldre. Vi forutsetter at frivilligheten understrekes ved rekruttering både ovenfor ansatte og foresatte.

I forbindelse med taushetsplikt minner vi også om at ansatte ikke kan oppgi informasjon om enkeltbarn til forsker under intervjuene, med mindre det innhentes et spesifikt samtykke fra foreldren til dette.

Vi legger også til grunn at barnehagen godkjenner studien som helhet.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2020. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette/anonymisere digitale lyd-/bilde- og videoopptak