

Barnehagens innerom som læringsarena

*En bacheloroppgave om personalets tanker om barnehagens innerom, og
hvordan innerommet kan påvirke barns romforståelse*

Ellen Hansen Hagestuen

[Kandidatnummer: 7017]

Bacheloroppgave

Realfag i lek og læring

BHBAC3990

Trondheim, mai 2020

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med avsluttende barnehagelærerutdanning ved Dronning Mauds Minne Høgskole. På bakgrunn av min fordypning «realfag i lek og læring» ønsket jeg å fordype meg i matematisk utvikling, og hvordan innerrommet kan påvirke barns utvikling av romforståelse. Prosessen har vært interessant, lærerikt og givende, og har gitt meg mange nye erfaringer.

I forbindelse med mitt bachelorprosjekt ønsker jeg først og fremst å rette en stor takk til mine informanter som tross situasjonen tok seg tid til å delta på intervju. Uten åpenhet fra personalet som delte fagkunnskap og erfaringer ville ikke oppgaven blitt til. Videre vil jeg også takke mine veiledere Jon Olaf Berg og Oliver Thiel for god veiledning og høy tilgjengelighet under hele prosessen. Til slutt vil jeg også rette en stor takk til familie, venner og medstudenter for positiv feedback og motivasjon i perioder der skrivingen følte tung.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	3
1.2 Presentasjon av problemstilling	3
1.3 Oppgavens struktur	4
2.0 Teori	5
2.1 Rom	5
2.2 Rommets betydning for læring og utvikling	6
2.3 Reggio Emilia	8
2.4 Utvikling av romforståelse	9
2.5 Barnehagemiljø og medvirkning	11
3.0 Metode	12
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	12
3.2 Valg av metode	12
3.3 Utvalg av informanter	14
3.4 Beskrivelse av gjennomføring	14
3.5 Analysearbeid	15
3.6 Metodekritikk	15
3.7 Etske retningslinjer	17
4.0 Presentasjon av funn og drøfting	18
4.1 Rommet som læringsarena	18
4.2 Hvordan rommet brukes som læringsarena	21
4.3 Utvikling av romforståelse	22
4.4 Barnehagemiljø og medvirkning	25
5.0 Avslutning	27
6.0 Referanseliste	29
7.0 Vedlegg	31
7.1 Intervjuguide	31
7.2 Informasjon og samtykkeskjema	32

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Helt siden barneskolen har matematikk vært et fag jeg synes har vært krevende, og jeg ble derfor skeptisk da jeg ble introdusert for matematikk ved 2. studieår på Dronning Mauds Minne Høgskole. Gjennom teoriundervisning, studier av pensum og ikke minst gjennom mine praksisperioder har jeg erfart at matematikk i barnehagen er et tema jeg finner svært interessant og spennende. Jeg har i løpet av studietiden min fått en helt annen forståelse for matematikk, og erfart at matematikk i barnehagen er mye mer enn tall, telling, subtraksjon og addisjon. Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver (2017, s. 53) presiserer at matematikk i barnehagen handler blant annet om lekende og undersøkende arbeid med former, mønster, sortering, orientering, visualisering, tall, telling og måling (Senere referert som Rammeplan for barnehagen). Gjennom studietiden har jeg erfart hvordan det fysiske miljøet påvirker barns matematiske forståelse, og hvordan barn erfarer matematikk gjennom en fysisk aktiv barnehagehverdag. De utforsker hvor stor fart de kan ha på husken, hvor langt de kan løpe uten å stoppe eller om sin egen kropp får plass i en pappeske. Hele kroppen tas i bruk, og gjennom fysiske handlinger og opplevelser vil romforståelsen utvikles, som ifølge Nakken (2017, s. 2) kan være grunnlaget for hele matematikkfaget i barnehagen. Disse erfaringene ble avgjørende for valg av tema i min bacheloroppgave.

1.2 Presentasjon av problemstilling

I oppstartsfasen av bachelorprosjektet ble jeg raskt klar over hvilket tema jeg ønsket å gå nærmere inn på, men problemstillingen krevde en del gjennomarbeiding. Jeg synes det var utfordrende å formulere en god problemstilling som inkluderte det jeg ønsket å undersøke, men samtidig var nok avgrenset for å spisse oppgaven min. Jeg brukte rammeplanen som inspirasjon, der jeg studerte fagområdet «antall, rom og form». Jeg tok også utgangspunkt i mine interesser for det fysiske miljøet i barnehagen da problemstillingen skulle utarbeides. Etter god hjelp og støtte fra mine veiledere endte jeg til slutt med problemstillingen:

«Hvilke tanker har personalet om barnehagens innerom, og hvordan kan innerommet påvirke barns romforståelse?»

1.3 Oppgavens struktur

Jeg har i denne oppgaven intervjuet to pedagogiske ledere fra to ulike barnehager hvor formålet var å finne ut av hvilke tanker personalet i barnehagen har om barnehagens innerom, og hvordan innerommet kan brukes for å fremme barn romforståelse. Min oppgave består av fem kapitler, en innledning, teoretisk kapittel, metodekapittel, drøfting og en avslutning. Jeg har i dette kapitlet presentert mitt valg av tema og problemstilling. Videre følger oppgavens teorikapittel der relevant teori blir presentert for å forstå min tolkning og drøfting av mine data. Teorikapitlet er delt inn i fem underkapitler: rom, rommets betydning for læring og utvikling, Reggio Emilia, utvikling av romforståelse og barnehagemiljø og medvirkning. Videre i oppgaven presenteres metodekapitlet, der jeg går inn på valg av metode, metodekritikk, analysearbeid og etiske retningslinjer. Etter metodekapitlet følger drøftingsdelen der jeg presenterer mine funn, samt min tolkning og drøfting av mine data opp mot relevant teori presentert i teorikapitlet. Drøftingsdelen tar utgangspunkt i den teoretiske forankringen, og delt inn underkapitler basert på teoridelen. Drøftingsdelen er delt inn i underkapitlene: rommet som læringsarena, hvordan rommet brukes som læringsarena, utvikling av romforståelse og barnehagemiljø og medvirkning.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere relevant teori knyttet opp mot min problemstilling. For å få frem de ulike delene oppgaven min berører har jeg valgt å dele teorikapittelet inn i underkapitlene: rom, rommets betydning for læring og utvikling, Reggio Emilia, utvikling av romforståelse og barnehagemiljø og medvirkning.

2.1 Rom

Rammeplanens fagområde «antall, rom og form» beskriver at rom har en sentral plass i arbeidet med det matematiske i barnehagen. Det blir presisert at barn i barnehagen skal få mulighet til å bruke kroppen og sansene for å utvikle romforståelse. Gjennom at personalet beriker barns lek og hverdag med matematiske ideer og samtaler får barn mulighet til å vinne nye matematiske erfaringer. Fagområdet omfatter utforskning, undring og lekende arbeid med blant annet sortering, orientering, plassering, resonnering, former, tall og mønster (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 53-54).

For å se nærmere på begrepet romforståelse, er det relevant å avklare hva et rom er. Et rom kan både beskrives som fysisk ubegrenset som universet, naturen eller miljøet rundt barnehagen, eller som fysisk avgrenset som et ordinært rom i barnehagens bygg, soverommet eller en trehytte i skogen (Føsker, 2012, s. 61). Et rom trenger ikke nødvendigvis å ha fire vegger, gulv og tak, men et rom er ofte laget eller definert av noe, og har ofte en fysisk og målbar utstrekning. Det er grunnleggende for barns matematiske begrepsdannelse å kunne sette ord på grensene som danner rommet, og å kunne sette ord på sin egen plassering i rommet (Schjelderup, 2008, s. 14). Rom finnes over alt, og et rom kan både være på innsiden av en ballong, inne i matboksen eller i naturen. Vi kan befinne oss i rommet, klatre inn og ut av det, være utenfor, bak eller ved siden av rommet. Et stort rom kan bli til mange små, og rommet forandrer seg med utgangspunkt i hvor en befinner seg (Grieg, 2011, s. 22). Helt fra fødsel av erfarer barn rommet rundt seg. I samme sekund barnet blir født opplever barnet en endring fra et mørkt og omsluttet rom i mors mage til et stort og opplyst rom utenfor. Gjennom aktivitet og opplevelser vil barnet få sine første erfaringer med utvikling av romforståelse, og videre etter hvert som språkforståelsen utvikler seg vil rombegrepene få en klarer mening for barnet (Frøystein, 2008, s. 98).

Barn bruker sted og rom i barnehagen til ulike formål, der rommets fysiske og sanselige utforming påvirker hvordan barn bruker og relaterer seg til rommet (Krogstad, 2012, s. 78). Thorbergesen (2007, s. 26) presiserer at alle rom snakker til oss, og gir oss en formening om rommet og dets bruksområde. Ulike rom inviterer til ulik aktivitet, og rommets organisering og estetiske utforming vil påvirke barns bruk av rommet. Et rom fult av bøker vil trolig inviterer til lesing, mens en gymsal inviterer til løping og boltrelek. Et godt utformet rom som inviterer til fri og selvbestemt lek vil ofte kunne fungere som den beste pedagogen. Det betyr likevel ikke at personalet i barnehagen ikke skal ha en sentral rolle i de pedagogiske aktivitetene. Personalet kan legge til rette for aktiviteter som kan gi erfaringer og oppdagelser av rommet, samt sørge for at det finnes stimulerende materialer tilgjengelig for undring og utforsking (Schjelderup, 2008, s. 16). Palludan (gjengitt etter Nordtømme, 2012, s. 216) beskriver hvordan personalet i barnehagen både har mulighet og retten til å fordele tilgangen til rom og materiell, og at personalet kan med sin makt gi barn dispensasjon fra de etablerte reglene for bruk av rom i barnehagen. Som voksen og pedagog i barnehagen preger man barns hverdag. Det er gjennom bevisste samspill mellom voksen og barn en har muligheten til å tilrettelegge for gode aktiviteter og opplevelser som kan stimulere til lek og læring (Askland & Sataøen, 2013, s. 214).

2.2 Rommets betydning for læring og utvikling

Hele livet streber mennesker etter å forstå omverdenen, og arbeider kontinuerlig med å opprettholde behovet for å forstå og skape mening i omgivelsene. Dersom mennesker blir konfrontert med et problem som skaper mental ubalanse, vil trangen etter indre likevekt drive mennesker til å finne en passende og tilfredsstillende løsning. Dette likevektsprinsippet kan beskrives som drivkraften for menneskers læringsprosess (Askland & Sataøen, 2013, s. 166). Barn lærer med hele seg, og vil utforske og lære i alle de sosiale og kulturelle omgivelsene de er en del av. Utgangspunktet for barns læring er barnet selv, men pedagogen skal imidlertid være en viktig og støttende medspiller i barns læringsprosess. Dermed blir pedagogens kunnskaper om gode læringsmiljø sentralt i det pedagogiske arbeidet (Kibsgaard, 2008, s. 17). Rammeplanen viser til at barnehagen skal fremme læring. I barnehagen skal barn oppleve et stimulerende miljø som fremmer lysten til å leke, utforske, mestre og lære (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 22). Barnet sees på som et kompetent og meningsskapende individ som er klar til å lære hvilke vilkår en har å forholde seg til, og hvordan omgivelsene rundt oss fungerer. De streber etter å forstå og mestre sine omgivelser, og gjennom et godt

barnehagemiljø vil barn få muligheten til å utvikle seg og bygge videre på sine ferdigheter og evner (Björklund, 2012, s. 80).

Å lære handler om å tilegne seg kunnskap i det sosiale felleskapet rundt vanlige hverdagssituasjoner. Et slikt syn på læring beskriver Askland og Sataøen (2013, s. 181-184) som et konstruktivistisk læringssyn, en læringsteori om å forstå omverdenen. Teorien presiserer at hvert enkelt individ gjennom hverdagslig aktivitet og sosialt samspill vil konstruere egen kunnskap og oppfatning av verden. En av de som la det viktigste grunnlaget for den konstruktivistiske læringsteorien var den sveitsiske psykologen Jean Piaget. Han var på 1920-tallet svært opptatt av epistemologi, altså hvordan vi mennesker erfarer verden rundt oss. Piagets læringsteori bygger på at barns utvikling skjer i samspill med omverdenen, og at i dette samspillet blir barnets mening og begreper konstruert (Öhman, 2012, s. 48). Videre bygger Piagets teori på at barn på ulikt alderstrinn konstruerer sin virkelighet på ulik måte. Han beskriver dette som at den kognitive utviklingen hos mennesker forgår i faste stadier. Det sansemotoriske stadiet, det preoperasjonelle stadiet, det konkret-operasjonelle stadiet og det formaloperasjonelle stadiet, der stadiene følger etter hverandre og bygger på hverandre. Gjennom stadiene blir barns utforskede adferd gradvis omformet til den abstrakte og logiske tenkingen som voksne har tilegnet seg (Askland & Sataøen, 2013, s. 187). Et annet tydelig trekk ved Piagets læringsteori er hans betoning på utvikling og læring, og hvordan dette skjer når barnet er i fysisk kontakt med omverdenen. Piaget hevdet at barns utvikling er avhengig av både fysiske og intellektuelle erfaringer med omverdenen, samt at disse erfaringene skal gjøres på egenhånd uten voksnes forklaring eller konkretisering (Säljö, 2001, s. 62-63). Teorien understreker altså at barns romforståelse ikke vil skapes ved en avlesing av rommet, men ved en manipulering av rommets miljø. Dette handler om at hjernen ikke kan «lese» et rom uten å tidligere hatt en kroppslig erfaringer med omgivelsene (Føsker, 2012, s. 66).

Lev Vygotskij har også en sentral rolle i den konstruktivistiske læringsteorien. Hans syn beskrives som det sosiokulturelle perspektivet på læringsteorien, med fokus på menneskelig samspill som et grunnlag for barns utvikling og læring (Askland & Sataøen, 2013). Vygotskij løftet allerede på 1930-tallet frem ideer om at miljøet fungerte som støtte for menneskers utvikling og læring (Björklund, 2012, s. 170). Vygotskijs teori bygger på at menneskelig aktivitet er kollektiv, og at individet hele tiden er en del av en felles aktivitet utført i en gruppe. Sentralt i teorien står samspillet mellom barn og voksen, og spesielt den voksne som

pådriver for utvikling (Askland & Sataøen, 2013, s. 200). Teorien bygger på at mennesker er født inn i, og utvikles i samspill med andre mennesker. Allerede fra begynnelsen av gjøres det erfaringer i samspill med andre mennesker der disse medaktørene er støttespillere i hvordan vi forstår omverdenen (Säljö, 2001, s. 67). Vygotskij ser på barnet som en del av et sosialt miljø, der kunnskap tilegnes gjennom samhandling med en voksen eller en mer kompetent jevnaldrende. I teorien brukes begrepet nærmeste utviklingszone. Nærmeste utviklingszone beskriver avstanden mellom det nivået barnet kan greie å nå ved individuell problemløsning, og det barnet kan oppnå ved hjelp og veiledning. I den nærmeste utviklingszone vil barnet utvikle seg fra å få støtte og veiledning til selvstendig problemløsning. Dermed vil barnet ta del i den felles kulturen og de kollektive normene de voksne eller dyktige jevnaldrende representerer (Askland & Sataøen, 2013, s. 201).

Barn tilbringer store deler av sin hverdag i barnehagen, der barnehagen tilbyr ulike rom for lek, bevegelse og kroppslige erfaringer. Rommene i barnehagen vil tale til barnet, og vil med utgangspunkt i sin utforming gi mulighet for læring og utvikling. Barnehagens rom vil avspeile den pedagogiske praksisen der personalet med sin kunnskap kan være med på å påvirke barns læringsprosesser. Personalet preger rommet gjennom sin organisering og estetiske utforming, og kan med dette skape rommet til en kilde til læring (Moser, 2012, s. 130). Ifølge Björklund (2012, s. 80) er det barnehagelærerens ansvar å legge til rette for barns læring. Gjennom å utforme rommet har personalet i barnehagen både muligheten til å stimulere til, eller begrense barns læring. Rammeplan for barnehagen (2017, s. 54) beskriver at personalet skal bruke bøker, spill, musikk og annet materiell for å inspirere til matematisk tenkning. Det fysiske miljøet i barnehagen spiller en stor rolle for barns læringsprosesser, både de fysiske rommene og materiellet som er tilgjengelig.

2.3 Reggio Emilia

Reggio Emilia er en barnehagefilosofi med fokus på lyttende pedagogikk, skapende pedagogikk og skapende kommunikasjon. Dette handler om at det enkelte barn konstruerer sin egen kunnskap i samhandling med andre barn, voksne og omgivelsene (Amundsen, 2013, s. 32). Rinaldi (2009, s. 87) presiserer at ved Reggio Emilias pedagogikk har det alltid blitt lagt stor vekt på å etablere undervisningsmiljø der rom og areal har et stort fokus, samt at sammenhengen mellom læringskvalitet og romlig kvalitet er sentral. Ved Reggio Emilias filosofi blir rommet definert som den tredje pedagog, i begrepet ligger det at rommet i seg

selv gir inspirasjon til lek og læring. Utgangspunktet for utforming av rommene i barnehagen bør derfor være barna selv, deres behov og væremåte. Det fysiske miljøet i barnehagen bør være preget av dynamiske, komplekse og åpne rom som er tilgjengelige for barna uten assistanse fra voksne (Moser, 2012, s. 130). Muligheten for lek vil være avhengig av kvaliteten på det fysiske rommet. Et rom med klosser vil trolig bli brukt til konstruksjonslek, og et rom med kjøkkenkrok vil mest sannsynlig inspirere til rollelek. Det fysiske rommet inspirerer til lek, og det er ønskelig å tilby varierte materialer som fremmer utforskertrang og sanselige opplevelser (Jonstøij & Tolgraven, 2008, s. 71).

2.4 Utvikling av romforståelse

Barn utforsker omgivelsene rundt seg med hele kroppen, de ser, føler, smaker og utforsker rommet med alle kroppens sanser. Begrepet romforståelse kan ifølge Føsker (2012, s. 62) beskrives som å oppfatte rommet og rommets ulike egenskaper, å orientere seg i det og mentalt forestille seg endringer i rommet. Så snart barn lærer seg å krype eller åle seg fremover vil de utvikle sin romforståelse gjennom fysiske handlinger. Rammeplan for barnehagen (2017, s. 54) presiserer at barnehagen skal bidra til at barn bruker kroppen og sansene for å utvikle romforståelse. Ifølge Justnes (2018) vil barn som utforsker et rom gjenkjenne det, beskrive det og gjøre det til sitt eget, og på denne måten utvikle sin romforståelse. Dette kan man for eksempel se når et barn i barnehagen bruker kroppen sin for å utforske om kroppen får plass i en pappeske, eller hvor langt en kan løpe uten å stoppe.

Når romforståelsen utvikles gjennom fysiske handlinger er det en rekke sanser som må aktiveres. Synet, hørselen, balansen, bevegeligheten og berøringssansen er noen av sansene som aktiveres når man er fysisk aktive i rommet (Føsker, 2012, s. 68). De yngste barna i barnehagen vil utforske rommet horisontalt, altså ved å rulle, åle eller krabbe på bakkenivå. Barnet vil på det nivået utforske rommet todimensjonalt, og vil bevege seg til høyre og venstre, fremover og bakover. Så snart motorikken er på plass og barnet har lært å reise seg vil rommet utforskes vertikalt, altså det tredimensjonale rommet. De vil utforske retningene oppover og nedover, og vil gjennom en aktiv hverdag klatre på stoler og bord, kaste ting opp i lufta og slippe ting ned på gulvet (Nakken, 2017, s. 2).

Videre utvikler barn språklige uttrykk som er sentrale for forståelse og kommunikasjon om rom, disse kalles rombegrep. Begrepene brukes for å angi avstand, areal, plassering, volum,

fart og tid, og vil være grunnleggende for en fullstendig romforståelse. Gjennom å høre og lære rombegreper knyttet til sine egne opplevelser, vil barna etter hvert kunne utvikle et godt begrepsinnhold. Personalet har en sentral rolle i barns begrepsutvikling, og personalets språklige og romlige kompetanse kan påvirke hvordan barn utvikler rombegrep (Føsker, 2012, s. 69). Romlige begrep språksetter handlingene, som igjen er grunnlaget for å utvikle evnen til å se rommet med ulike blikk, altså romlig tenking. Romlig tenking handler både om å orientere seg og å mentalt forestille seg eller visualisere endringer i rommet. Å kunne tenke romlig er en helt essensiell del av det å tenke matematisk, og å utvikle en god romforståelse er viktig innenfor hele matematikkfaget (Nakken, 2017).

Gjennom tilrettelagte og spontane aktiviteter vil barn danne seg erfaringer med begreper som over, under, bak eller ved siden av, som er essensielle for romforståelse. Disse begrepene brukes til å orientere seg selv i forhold til sted og rom, og i matematisk arbeid med areal, kart og rom (Schjelderup, 2008, s. 14). Kärre (2017) beskriver at barn utvikler romforståelse gjennom leken, og en kan for eksempel se treåringen bygge hytte av puter, mens femåringen lager skattekart av barnehagens innerom. Som barnehagelærer har man muligheten til å legge til rette, oppmuntre og inspirere til utforsking, der barna gjennom sine erfaringer i leken vil tilegne seg kunnskap om romlige begrep. Når barn leker kan man observere at de bruke ord og handlinger som kan kobles til rombegreper. Når de bygger hytte eller med klosser, når de sykler, løper eller leker med ball prøver de ut romlige begreper. De gjør beregninger, vurderer størrelse og utforsker avstand og retning. Når de bygger med klosser eller en hytte skaper de «rom i rommet» og utforsker på denne måten areal og volum (Kärre, 2017, s. 97-98). De eldste barna i barnehagen kan bruke kart som en måte å utvikle sin romforståelse, og utforsker dermed sin orienteringsevne. Deres tidligere erfaringer med rom og romlige sammenhenger kan gi et godt grunnlag for å utvikle en forståelse av sin egen plass i rommet, samt forståelsen av hvordan man kan komme seg rundt i rommet (Nakken, 2017).

For å utvikle sin romforståelse og sitt romlige språk kreves det at barna har voksne rundt seg som setter ord på det barna erfarer, og prater med barna om romlige sammenhenger. Utvikling av romforståelse krever sanselige erfaringer, samt voksne som tilrettelegger, støtter og språksetter erfaringene (Nakken, 2017). Frøystein (2008, s. 99) presiserer at personalets oppgave i barnehagen derfor blir å tilrettelegge for lek og aktivitet som støtter barns utforskertrang. Personalet i barnehagen bør alltid være på utkikk etter barnas interesser og

behov, og kontinuerlig jobbe med hvordan de kan støtte barns utvikling av romforståelse. Personalgruppen kan drøfte og evaluere hvilke fysiske utfordringer barnehagens miljø gir, og vurdere hvilke nye utfordringer som kan gis for å fremme utviklingen av romforståelse (Føsker, 2012, s. 69).

2.5 Barnehagemiljø og medvirkning

Barnehagemiljøet og hvordan dette er strukturert er med på å påvirke barns mulighet til selvbestemmelse og medvirkning i barnehagen. Medvirkning handler om det enkelte barns mulighet til å handle, kommunisere og å være en demokratisk person. Hvert enkelt individ skal få muligheten til å påvirke det som angår dem selv, og det felleskapet de er en del av (Kristiansen, 2011, s. 190). En undersøkelse gjort av Sandseter, Bratterud og Seland (2012) viser at det finnes en sammenheng mellom barns opplevelse av medvirkning og trivsel i barnehagen. Det å fritt kunne velge sine bevegelser i og mellom rommene i barnehagen er med på å fremme barns medvirkning. Undersøkelsen viser at de fysiske omgivelsene, mulighetene de gir og muligheten for medvirkning har stor betydning for barns barnehagehverdag.

Som pedagogisk leder er det viktig å ha kunnskap om hva som gjør at et rom oppleves som positivt, og hvordan tilgjengeligheten av rom og materialer påvirker barns mulighet til medvirkning (Sandseter et al., 2012). Tilgjengelighet og fleksibilitet er stikkord som bør trekkes frem i denne sammenhengen. I barnehagen skal det være rom for hvile, stell og mat. Det skal være mulighet for fysisk utfoldelse, samt ro og konsentrasjon. Det skal være rom for ulike typer lek, utforskning og arbeid med ulike materialer. Alt dette krever fleksible løsninger og åpne rom som kan endre karakter. Dette krever at personalet har kunnskap om barns bruk av rom og at personalet kan være kreative innenfor barnehagens fysiske rammer. Kunnskap om hvilke aktiviteter rommene stimulerer til og hvilke signaler rommene gir, er grunnleggende for å få samsvar mellom rommets innredning og de pedagogiske målsetningene (Thorbergesen, 2007, s. 25-26). Personalet har et stort ansvar, samt makt til å påvirke og utfordre barns matematiske utvikling gjennom rommet utforming. Personalet kan støtte barns romforståelse ved å strukturere det fysiske miljøet og det tilgjengelige materiellet på en hensiktsmessig måte slik at det gir utfordringer tilpasset barnets utviklingsnivå. Den viktigste oppgaven vil likevel være å la barnet utforske sine omgivelser med hele seg (Solem & Reikerås, 2017, s. 66).

3.0 Metode

Samfunnsvitenskapelige metoder kan ifølge Ann Kristin Larsen (2007, s. 17) forklare som verktøy eller redskaper som brukes for å tilegne seg ny kunnskap og få svar på spørsmål innenfor et fagfelt. Målet er å få frem relevant informasjon, samt få kunnskap om hvordan innhente, organisere og tolke informasjonen. Riktig valg av metode gir hensiktsmessig og gode data som vil belyse spørsmålet i oppgaven på en faglig og interessant måte (Dalland, 2012, s. 111).

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Larsen (2007, s. 17) understreker at det er helt nødvendig å ha kjennskap til ulike metoder og hva metodene innebærer. Metoden som velges har stor betydning for innsamlingsprosessen, resultatet etter innsamlingen og hva resultatene kan brukes til. Jeg brukte derfor god tid på å undersøke hvilken metode som ville være mest hensiktsmessig for meg og min oppgave.

Innenfor samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder er det vanlig å skille mellom to ulike hovedtyper av metoder, kvalitativ og kvantitativ metode. Bergsland og Jæger (2014, s. 66-67) presiserer at skillet mellom de to metodene først og fremst dreier seg om hvordan data registreres og analyseres. Metodene baserer seg på ulik forskningslogikk, som igjen vil påvirke forskningsprosessen og resultatene. Kvantitative metoder legger mest vekt på antall og målbare data, der resultatene gjerne presenteres i form av diagrammer og statistikk. Kvalitative metoder går mer i dybden der det legges mer vekt på språklige uttrykk, følelser eller handlinger. Kvalitative forskningsresultater presenteres i form av tekst, der man orienteres mot subjektive opplevelser og erfaringer, og gjennom disse forsøker å forstå og tolke opplevelser og meninger som ikke lar seg måle eller tallfeste.

3.2 Valg av metode

Da jeg skulle velge metode undersøkte jeg hvilket metodevalg som ville være mest egnet til å gi svar på akkurat min problemstilling. Jeg måtte finne ut av hva jeg ønsket å få svar på, og hvordan jeg skulle innhente dataene på best mulig måte. Jeg tok utgangspunkt i hva som ble mest hensiktsmessig for min oppgave, samt tiden jeg hadde til rådighet og den praktiske gjennomførelsen (Dalland, 2012, s. 114). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få et bedre innblikk i personalets tanker om innerommet og hvordan innerommet preger barns utvikling

av romforståelse. Fordi problemstillingen er innenfor et område der jeg ønsker å få vite hvordan personalet tenker, føler og hvilke erfaringer de har gjort seg, falt derfor valget på å anvende en kvalitativ metode i form av et intervju. Et kvalitativt intervju er en metode der en går i dybden, og får en forståelse av informantens tanker, erfaringer og opplevelser (Larsen, 2007, s. 83). Intervju er den mest brukte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning, og Thagaard (2018, s. 89) skriver at gjennom et intervju vil vi få fyldig og omfattende informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver en informant har om et spesifikt tema. Et intervju er et godt utgangspunkt for å få innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser, da begivenhetene og erfaringene intervjupersonen forteller om er forankret i hendelser i deres liv.

På forhånd hadde jeg tenkt at jeg skulle møte mine informanter ansikt til ansikt. Larsen (2007) beskriver at et kvalitativt intervju gir gode muligheter for en god helhetsforståelse gjennom å møte informanten ansikt til ansikt. Informanten formulerer sine egne svar, men å møtes ansikt til ansikt gir forskeren rom for å gå i dybden når det er nødvendig. På grunn av uforutsette hendelser, ble intervjuene gjennomført digitalt. Thagaard (2018, s. 110) beskriver intervju på internett som utveksling av tekst, der informanten svarer på spørsmål skriftlig. Ved intervju på internett kan man skille mellom to typer, synkrone og asynkrone intervju. Synkrone intervju gir mulighet for direkte respons, da forsker og deltaker er på nettet samtidig, mens asynkrone intervju har ingen bestemt tidsramme, og deltaker svarer når de ønsker.

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av et asynkront intervju, der tidsrammen ikke er definert. Et bevisst valg, da asynkrone intervju er lettere å håndtere rent teknisk, men også det mest hensiktsmessige for informanten med tanke på situasjonen. Asynkront intervju gjennomføres ved at forskeren sender ut spørsmål til informanten, og venter på svar. På grunn av den fleksible tidsrammen kan intervjuet stekke seg over lang tid, og informanten benytter den tiden de trenger. Dette kan gi fyldige og reflekterte svar, men samtidig kan det at informanten har god tid på å svare gi en større sannsynlighet for at informanten faller i fra (Thagaard, 2018, s. 110). Under prosessen med intervjuet var det viktig å opprettholde kontakten med informanten, og jeg brukte god tid på å kontinuerlig ha kontakt med deltakerne.

3.3 Utvalg av informanter

Da jeg skulle velge informanter til forskningsprosjekt mitt la jeg vekt på å finne intervjupersoner jeg mente hadde spesifikke erfaringer og god kunnskap om temaet jeg ønsket å undersøke. Larsen (2007, s. 78) beskriver dette som strategisk utvelging, der forskeren bevisst velger hvem som skal delta i undersøkelsen. Forskeren velger informant ut ifra hva han eller hun mener er mest hensiktsmessig for å belyse sin problemstilling. Jeg tok kontakt med to pedagogiske ledere på to ulike barnehager, der en av de jobber i basebarnehage og den andre i avdelingsbarnehage. Dette var et bevisst valg da jeg var særlig interessert i å undersøke om barnehagens innerom blir brukt ulikt ved avdelings- og basebarnehager. Mine informanter har bred kunnskap og god erfaring fra barnehagefeltet, noe jeg anser vil gi meg et godt grunnlag for min oppgave. Å velge akkurat disse to informantene er et strategisk valg i forhold til det jeg anser som hensiktsmessiges for mitt prosjekt.

I oppgaven min har jeg gitt mine informanter fiktive navn for å ivareta anonymitet og personvern. Kari har utdanning som barnehagelærer og jobber i dag som pedagogisk leder på en avdelingsbarnehage. Hun har etter endt utdanning 3 års erfaring som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling. Bente er utdannet barnehagelærer, og jobber i dag som pedagogisk leder på en storbarnsbase i en basebarnehage. Hun ble ferdigutdannet i 2000, og har 20 års erfaring som pedagogisk leder, både på avdelings- og basebarnehage. Det at de har ulik erfaringslengde tror jeg også vil bidra til å belyse problemstillingen fra flere sider.

3.4 Beskrivelse av gjennomføring

Som en forberedelse til intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide med utgangspunkt i relevant teori. Jeg fikk god veiledning, og etter en del arbeid med intervjuguiden ble den godkjent av mine veiledere. Intervjuguiden er strukturert med nøytrale emner i starten, og etter hvert blir spørsmålene mer rettet inn mot det jeg ønsker å undersøke i problemstillingen min. Jeg valgte å bruke den samme intervjuguiden til begge mine informanter, da det ga meg muligheten til å sammenligne data og se de to informantene i en sammenheng ved analysen av dataene (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuene skulle opprinnelig gjennomføres som en samtale mellom meg og informanten, ansikt til ansikt. Der ville jeg fått muligheten til å gå i dybden, stille oppfølgingsspørsmål og få en helhetsforståelse av informantens svar (Larsen, 2007, s. 26). På grunn av uforutsette hendelser i bachelorperioden så jeg meg nødt til å gjennomføre intervjuene digitalt.

Intervjuene ble gjennomført via e-post, og som nevnt benyttet jeg meg at et asynkront intervju der deltakeren selv valgte tidspunkt for å svare på spørsmålene. Jeg sendte intervjuguide, tilhørende oppfølgingsspørsmål og samtykkeskjema. For å sikre at tryggheten i den digitale kommunikasjonen ble ivaretatt, ble både intervjuguiden og svarene passordbeskyttet. På grunn av den fleksible tidsrammen ved et asynkront intervju var jeg spent på om metoden ville fungere. Jeg var skeptisk på hvilke svar jeg ville få, og om deltakerne ville falle fra og unngå å svare på spørsmålene mine. Etter et par dager hadde jeg fått svar fra begge informantene. Jeg ble positivt overrasket over resultatet, og satt igjen med fyldige og reflekterte svar fra begge informantene mine (Thagaard, 2018, s. 110).

Da jeg hadde fått svar fra informantene mine startet jeg bearbeidningen av innsamlet data, og klargjøringen til analysefasen. Jeg leste gjennom svarene flere ganger, tok egne notater og foretok en kategorisering av datagrunnlaget med utgangspunkt i mitt teorikapittel. På denne måten kunne jeg enklere plukke ut det som var mest relevant for min problemstilling.

3.5 Analysearbeid

Dalland (2012) beskriver analyse som et granskningsarbeid der utfordringen er å finne ut hva materialet har å fortelle. I analysen av intervjuene har jeg gått i dybden av hva informantene har hatt å fortelle, samt å tolke meningen i det som ligger bak det jeg har fått vite. I mitt analysearbeid har jeg videre sett etter sammenhenger mellom informantenes svar og relevant teori knyttet opp mot tema. I analysearbeidet har jeg plukket ut og systematisert det jeg fant viktig og interessant, samt kategorisert innholdet slik at jeg enklere kan drøfte og svare på oppgavens problemstilling (Larsen, 2007, s. 99).

3.6 Metodekritikk

Bergsland og Jæger (2014, s. 80) fastslår at ingen metode er feilfri, og at det er svært viktig å være kritisk og reflektere over egen metode og innsamlingsstrategi. Med bakgrunn i min innhentede data kan det ikke trekkes en allmenngyldig konklusjon. Forskningen min er basert på intervju av to pedagogiske ledere i to ulike barnehager, samt min tolkning av temaet. Forskingen er derfor ikke representativt for alle barnehager. Innen kvalitativ forskning kan begrepene reliabilitet, validitet og generalisering brukes for å evaluere det metodiske arbeidet.

Jeg har valgt å ta for meg disse begrepene for å se nærmere på metodekritikken i min oppgave.

Reliabilitet, eller troverdighet, kan ifølge Thagaard (2018, s. 187) knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en troverdig, tillitsvekkende og pålitelig måte. En må derfor foreta en kritisk vurdering av pålitelighet i de innsamlede data og hvordan forskningen er utført. Som nevnt tidligere brukte jeg god tid på å velge den mest hensiktsmessige metoden, samt sette meg inn i relevant teori. Jeg la ned mye arbeid i å utforme spørsmålene i intervjuguiden, og med faglig og god veiledning ble intervjuguiden relevant for min oppgave. På denne måten fikk jeg kvalitetssikret intervjuguiden slik at den ga meg muligheten til å få informative og gode svar fra mine informanter.

Validitet, eller gyldighet, handler om resultatet av forskningen og hvordan dataen er tolket. Det betyr et kritisk blikk på hvor godt dataene representerer det som er undersøkt (Thagaard, 2018, s. 189). I et kvalitativt intervju er nærheten mellom forsker og informant sentral. Det gir mulighet for å sikre god validitet, da forsker og informant har muligheten til å utdype sine svar og unngå misforståelser (Larsen, 2007, s. 26). Denne nærheten ble dessverre ikke mulig da intervjuet ble gjennomført over e-post. Likevel fikk både jeg som forsker og informanten muligheten til å stille spørsmål dersom noe var uklart, da vi holdt god kontakt over e-post og telefon. I tillegg er det viktig å trekke frem at det er ingen garanti for at mine tolkninger tilsvarer det informanten mente. Spesielt siden spørsmålene ble svart skriftlig uten min tilstedeværelse. Min tolkning er påvirket av min personlighet, og det jeg har valgt å trekke frem av funn vil være påvirket av min forhistorie, kunnskap og holdninger rundt temaet som drøftes (Dalland, 2012, s. 121).

Bergsland og Jæger (2014, s. 80-81) beskriver generalisering, eller overførbarhet, som å løfte frem en praksis og bruke sin forskning som inspirasjon for andre barnehager. Selv om min forskning er basert på en enkelt undersøkelse og ikke er representativt for alle barnehager, kan forskningen likevel ha en overføringsverdi for andre. Forskingen kan brukes som et tankeredskap og inspirere til videre arbeid med innerrommet knyttet opp mot romforståelse og matematikk.

3.7 Etiske retningslinjer

Etikk dreier seg om normer for riktig og god livsførsel, som gir oss veiledning og grunnlag for vurderinger før vi handler (Dalland, 2012, s. 96). Det vil alltid kunne oppstå etiske dilemma i forskjellig forskning. Behandlingen av personopplysninger er et viktig aspekt ved forskningsetikk. Det er lovfestet at den enkelte ikke skal bli krenket gjennom behandling av personopplysninger, og det er grunnleggende viktig at etikken er tilstede under hele prosjektet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). På forhånd ble mitt prosjekt meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, NSD, og deretter utarbeidet jeg et samtykkeskjema. Thagaard (2018, s. 22) presiserer at utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om oppgavens tema, min problemstilling og hvordan datamaterialet skulle brukes og anonymiseres. Samtykkeskjemaet inneholdt også informasjon om at det var frivillig å delta og at informanten når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

For å anonymisere mine informanter har jeg valgt å gi de fiktive navn i min bacheloroppgave. På denne måten opprettholder jeg konfidensialiteten, som omhandler at personlig data som kan avsløre informantens identitet anonymiseres i presentasjonen av resultatene, samt at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24).

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn, samt min tolkning og drøfting knyttet opp mot relevant teori. Teorien er presentert i oppgavens teorikapittel, og brukes for å undersøke hvordan innerrommet kan påvirke barns utvikling av romforståelse. For å sortere de innhentede data og gjøre drøftingen oversiktlig har jeg valgt å sortere drøftingsdelen inn i underkapitlene: rommet som læringsarena, hvordan rommet brukes som læringsarena, utvikling av romforståelse og barnehagemiljø og medvirkning.

4.1 Rommet som læringsarena

Gjennom mine informanters svar fremkommer det hvilke erfaringer informantene har gjort seg med barnehagens ulike innerom, samt hvordan rommet brukes som verktøy for å støtte barns utvikling av romforståelse. Både Bente og Kari trekker frem viktigheten av å se rommets muligheter, og å arbeidet godt med rommet for å skape best mulig miljø for lek og læring. Dette gjenspeiler det Krogstad (2012, s. 78) presiserer om at rommets fysiske og sanselige utforming vil påvirke hvordan barn bruker og relaterer seg til et rom. På spørsmål om enkelte innerom var mer populære enn andre svarte både Kari og Bente at det nødvendigvis ikke var rommene i seg selv som var populære, men hvilke materialer rommet hadde tilgjengelig og hvem som oppholdt seg der. Bente skriver at de yngste barna på basen gjerne leker rundt en trygg voksen, og oppholder seg ofte på rom der voksne er lett tilgjengelige. Også Kari opplever at voksentetthet spiller en avgjørende rolle for barns bruk av rom, og at dette påvirker barns valg av lekeområder.

«Jeg opplever at de voksne er med på å definere hvilke rom som blir populære ut fra hva de setter frem og tilbyr i de ulike rommene, samt hvor den voksne skaper populære rom ut fra hvor de oppholder seg og inntreffer rommet» – Kari

I lys av Vygotskijs teori og begrepet nærmeste utviklingszone bekrefter disse funnene at barn ofte vil konstruere kunnskap i samspill med en voksen (Askland & Sataøen, 2013, s. 201). Informantene ga i sine svar uttrykk for sine tanker om hvordan barn kan ha et godt utbytte av samspillet med en voksen, og hvordan personalet dermed må være tilgjengelige og observante på barns uttrykk. Kari presiserer at personalets væremåte og opptreden er med på å definere hvilke rom barna bruker. Derfor må en være bevisst sin rolle og de valgene en tar i hverdagen

som vil påvirke barns utvikling. Bente og Kari viser i sine svar at de bruker sin kompetanse om hvordan personalet i bevisste samspill mellom barn og voksen har muligheten til å tilrettelegge for aktiviteter og opplevelser som stimulerer til lek og læring (Askland & Sataøen, 2013, s. 214). Med utgangspunkt i informantenes svar knyttet opp mot relevant teori kan jeg tolke det slik at mine informanter har god kunnskap om hvordan personalets væremåte kan påvirke barns lek og utvikling.

Informantene ga i sine svar uttrykk for at også materiell og hvilken lek rommet tilbyr spiller en avgjørende rolle i barns valg av lekeområder. Kari forklarer at enkelte aktiviteter som foregår kan lokke mer enn andre, og at rommets ulike utforminger kan invitere barnet til ulike typer lek. Dette kan sees i lys av Mosers (2012, s. 130) forklaring av at rommene i barnehagen vil kommunisere med barnet, og rommets utforming vil gi barnet mulighet for lek, læring og utvikling. Bente presiserer at rom med mulighet for høylytt og fri lek, altså rom som inviterer til frilek og mulighet for å selv bestemme hva og hvordan de vil leke, er de mest populære. Dette kan sees i tråd med det Schjelderup (2008, s. 16) sier om de gode rommene som inviterer til den frie leken. Han beskriver disse rommene som den beste pedagogen, der rommet i seg selv er en inspirasjonskilde til lek og læring.

Både Kari og Bente beskriver rommene på basen/avdelingen som dynamiske der det er åpent for endring. Likevel fremkommer det i informantenes svar at begge barnehagene har faste rom som i utgangspunktet er ment for konstruksjonslek, rollelek eller formingsaktivitet slik som maling og tegning. Kari skriver i sine svar at rommene på avdelingen er dynamiske, og at rommene ikke alltid blir brukt til det de er ment for. Hun viser til et eksempel der matematikkrommet blir brukt til boltrelek. Selv om det matematiske materiellet rommet tilbyr ikke blir brukt, vil barna likevel få muligheten til å utvikle sin romorienteringsevne gjennom boltrelek på et lite område. Dermed vil det matematiske inngå i aktiviteten som foregår på rommet, selv om rommet brukes annerledes enn det opprinnelig er ment for. Dette kan utdypes videre gjennom det Moser (2012, s. 130) skriver om at barnehagens rom bør være preget av dynamiske og åpne rom, der utgangspunktet for rommets utforming bør være barna og deres væremåte. Bente forklarer i sine svar at dersom basen ønsker å fordype seg i et spesifikt tema rydder de plass for passende aktiviteter, og endrer rommene ut i fra hva basen jobber med. Hun viser til at for eksempel formingsrommet ofte kan brukes til andre aktiviteter enn forming. Dette gjenspeiler det Thorbergesen (2007, s. 25) skriver om at i barnehagen skal

det være rom for ulike typer lek, utforskning og arbeid med ulike materialer. Dette krever fleksible og åpne rom som kan endre karakter.

I sine svar ga mine informanter uttrykk for sine tanker om voksenrollen, der de la vekt på at tilgjengeligheten av voksne er avgjørende i barns valg av lekeområder. Bente skriver at barna på basen ofte leker, utforsker og forflytter seg mellom de ulike rommene basen tilbyr. Likevel presiserer hun at de fleste, og spesielt de yngste barna, ønsker å leke der en trygg voksen oppholder seg. Dette gjenspeiler det Schjelderup (2008, s. 16) skriver om at rommene i seg selv har en sentral rolle i de pedagogiske aktivitetene, men likevel er det avgjørende hvordan personalet legger til rette for aktiviteter som kan gi erfaringer og oppdagelser av rommet. Dette gjenspeiler både det Bente og Kari presiserer i sine svar, at personalet vil gjennom sin væremåte prege, inspirere og stimulere barns lek og læring. Mine informanter trekker frem at rommet har en viktig rolle i barns læringsprosess, men vel så viktig er hvordan personalet jobber med rommet og hvordan personalet ser rommets muligheter. Dette kan utdypes videre gjennom det Björklund (2012, s. 80) skriver om at personalet har et bevisst ansvar for å legge til rette for barns lek og læring, og gjennom å utforme rommet kan personalet begrense eller stimulere barns læring. Informantene viser gjennom sine svar at de har god kunnskap og erfaring med barns bruk av rom. De presiserer viktigheten av rommet, men samtidig hvordan materiell og hvem som oppholder seg i rommet har stor betydning for barns valg av lekeområder.

Med utgangspunkt i informantenes svar ser jeg ingen tydelige forskjeller mellom en avdelingsbarnehage og en basebarnehage i barnehagens bruk av innerrommet. Begge mine informanter påpeker i sine svar viktigheten av å bruke rommene godt, der rommene både er tilgjengelige og dynamiske. Så langt det er mulig å få frem informantenes nedskrevne tanker og holdninger til innerrommet samsvarer teori og informantenes svar. Rammeplan for barnehagen (2017, s. 22) beskriver at barnehagen skal være en arena som fremmer læring, samt at barna skal oppleve et stimulerende miljø som fremmer lysten til å utforske, leke, lære og mestre. Begge mine informanter presiserer personalets avgjørende rolle og hvordan personalet preger barnehagens miljø. Disse funnene bekrefter det Moser (2012 s. 130) skriver om at personalet preger rommet gjennom organisering og estetisk utforming, samt at personalet med sin kunnskap kan skape rommet til en læringsarena. Jeg tolker det slik at mine informanter har god erfaring og kunnskap om hvordan rommet kan være en kilde til læring og

utvikling. Likevel legger de vekt på at det er avgjørende at barnehagen har inspirerende og motiverende medarbeidere som legger til rette for kroppslige handlinger, matematiske samtaler og utfordringer knyttet til oppdagelser av rommet.

4.2 Hvordan rommet brukes som læringsarena

Innerrommet i barnehagen kan sees på som en læringsarena der rommet også har et potensiale til å kunne brukes som et verktøy for utvikling av romforståelse. Mine informanter uttrykker gjennom sine svar at de ser viktigheten av å bruke rommet som en læringsarena, og at de kontinuerlig jobber med å se rommets muligheter. Kari skriver i sine svar at når personalet jobber med rommet undersøker de hva enkeltbarnet og barnegruppen trenger, og handler ut fra dette. Kibsgaard (2008, s. 17) forklarer at pedagogens kunnskaper om gode læringsmiljø er sentrale i det pedagogiske arbeidet, da pedagogen er en viktig og støttende medspiller i barns læringsprosess. Kari beskriver at personalet alltid er på utkikk etter barnas behov og interesser. Hun forklarer at personalet bevisst jobber ut fra barnas behov og interesser når det tilrettelegges for lekemiljø på avdelingen.

«Matematikkrommet vi har er et eksempel på dette, dette rommet brukes mye til boltre - og herjelek, noe man kan si ikke er hva de fleste forbinder med matematisk lek. Men om man tilbyr boltring på et lite område vil barna måtte ta i bruk sin kunnskap om romorientering for å unngå skader og se rommets muligheter» – Kari

Disse funnene viser at Kari har kunnskap om hvordan rommet kan benyttes som et verktøy i barnehagen, og hvordan rommet kan brukes som en inspirasjonskilde til lek og læring. Dette kan sees i tråd med Reggio Emilias barnehagefilosofi, der rommet blir sett på som den tredje pedagog. Rinaldi (2009, s. 87) presiserer at rom og areal er sentralt i Reggio Emilia filosofien, der det finnes en sammenheng mellom læringskvalitet og romlig kvalitet. Bente nevner begrepet rommet som den tredje pedagog i sine svar. Hun uttrykker at personalet på basen jobber hensiktsmessig med rommene i henhold til det Rammeplan for barnehagen (2017, s. 22) skriver om at barn skal oppleve et stimulerende miljø i barnehagen som fremmer lysten til å leke, utforske, mestre og lære.

Dette kan likevel betraktes fra en annen synsvinkel der Bente i sine svar skriver om barns lek på bestemte rom. Hun viser til et eksempel der barn lager en hinderløype inne på rommet

ment for konstruksjonslek. Hun presiserer at dette kan være forstyrrende for konstruksjonsleken, og at personalet i slike tilfeller må inn å berike og styre barns lek. Dette kan sees i tråd med det Palludan (gjengitt i Nordtømme, 2012, s. 216) presiserer om personalets makt til å fordele tilgangen på rom, samt å gi barn dispensasjon fra de etablerte reglene for rom i barnehagen. Bente ga i sine svar uttrykk for at personalet kan oppleve en konflikt der et barn kan være i fin lek, men likevel ødelegge for andre. Med utgangspunkt i Bentes svar tolker jeg det som at rommene på basen til dels er fast definerte, og at rommene derfor kan oppleves som statiske. Dette kan føre til at en del muligheter rommet tilbyr kan bli valgt bort, og at en derfor kan begrense rammene for lek og utforsking i de definerte rommene. Det fremkommer i Bentes svar at slike valg daglig blir tatt av personalet, og så langt det lar seg gjøre prøver personalet å imøtekomme barns lek og gi barna tilgang på et lekeområde som inspirerer til gode lekemiljø uten å forstyrre andres lek.

Med utgangspunkt i Karis svar uttrykker hun at personalet på avdelingen har et bevisst forhold til sin deltakelse i barns lek. Hun forklarer at personalet varierer mellom å aktivt delta og observere barns lek for å ikke forstyrre lekens egenverdi og det spontane som kan oppstå i leken. Dette kan sees i lys av Piagets teori om hvordan barns utvikling er avhengig av fysiske og kroppslige erfaringer med omverdenen, samt at disse erfaringene gjerne gjøres på egenhånd uten voksnes deltakelse og forklaring (Säljö, 2001, s. 62-63). Kari presiserer at personalet er bevisste på hvor de trenger å berike barns lek og hvordan de kan bruke barnehagens miljø som et verktøy. Hun presiserer at personalet ser barnas behov, tar det på alvor og tilrettelegger for en aktivitet som kan være givende inn mot de ønskene barna kan ha. Dette kan sees i sammenheng med det Føsker (2012, s. 69) skriver om at personalet alltid bør være på utkikk etter barnas interesser og behov, og på denne måten jobbe med å støtte barns utvikling av romforståelse.

4.3 Utvikling av romforståelse

Oppgavens problemstilling og tema retter fokuset mot barns romforståelse, og hvordan innerrommet kan prege barns utvikling av romforståelse. Både Kari og Bente trekker frem sammenhengen mellom lek og barns utvikling av romforståelse i sine svar. Begge legger vekt på den allsidige leken og viktigheten av å legge til rette for og stimulere barns lek. Bente skriver at basen gjerne fordyper seg i spesifikke tema. For eksempel en prosjektperiode om skattekart som igjen vil inspirere barnas frie lek. Dette kan sees i sammenheng med det

Rammeplan for barnehagen (2017, s. 54) skriver om at personalet i barnehagen skal legge til rette for matematiske erfaringer gjennom å berike barns lek med matematiske ideer og utdypende samtaler. Kari forklarer at personalet legger til rette for allsidig lek i innerrommet, der det alltid finnes mulighet for å kunne påvirke og inspirere. Hun viser til eksempler der et bord kan bli til en hytte ved hjelp av tepper, eller stoler i en rekke kan bli et tog. Dette gjenspeiler det Nakken (2017) skriver om at utvikling av romforståelse krever sanselige erfaringer og voksne som tilrettelegger, støtter og språksetter erfaringene. Ut fra mine informanternes svar tolker jeg det som at både Bente og Kari har god kunnskap om leken og lekens egenverdi, og hvordan den allsidige leken kan stimulere til utvikling av romforståelse. Dette kan også sees i sammenheng med Kärres (2017) beskrivelse av at barn utvikler romforståelse gjennom leken, der for eksempel treåringen bygger hytte av puter og femåringen lager skattekart av barnehagens innerom.

Kari ga i sine svar uttrykk for at barna på avdelingen for tiden var svært opptatt av å lage skattekart, og at skattejakt var en populær aktivitet. Hun forklarer at barn og voksen i samspill lager skattekart av barnehagens rom, der aktiviteten legger til rette for utvikling og stimulering av barns romorienteringsevne. Hun nevner at å kunne orientere seg i rommet er avgjørende for å kunne utøve andre romlige handlinger slik som å løpe, hoppe og klatre uten å skade seg. Dette samsvarer med det Nakken (2017) skriver om at barns tidligere erfaringer med rom og romlige sammenhenger kan gi et godt grunnlag for å utvikle forståelse av sin egen plass og orientering i rommet. Videre presiserer Kari at barn er kroppslige og trenger å erfare rommet med hele seg, der hun forklarer at gjennom den allsidige leken i hverdagen legger personalet til rette for utvikling av barns romforståelse. Bente trekker også frem i sine svar at gjennom aktivitet og lek legges det til rette for å utvikle barns matematiske forståelse. Dette kan sees i sammenheng med det Rammeplan for barnehagen (2017, s. 54) skriver om at barnehagen skal bidra til at barn bruker kroppen og sansene for å utvikle romforståelse. Bente forklarer videre at romforståelse er noe de jobber regelmessig med hele året, men at fagområdet «antall, rom og form» har et spesielt fokus hver høst. Det kommer frem i mine informanternes svar at personalgruppene kontinuerlig jobber med å legge til rette for aktivitet og opplevelser knyttet til romlig handling. Bente viser til et eksempel med regelleken «rødt lys» og Kari nevner boltrelek på et lite området der romforståelse og orienteringsevnen står sentralt. Dette kan sees i sammenheng med det Føsker (2012, s. 69) skriver om at personalet i barnehagen alltid bør være på utkikk etter barns behov og interesser, og på bakgrunn av dette

jobbe med barns utvikling av romforståelse. Personalet kan drøfte hvilke muligheter barnehagens fysiske miljø gir, og hvilke nye utfordringer som kan fremme videre utvikling av barns romforståelse.

Kari uttrykker i sine svar at avdeling har et stort fokus på språkutvikling og romlige benevnelser. Hun presiserer at ved å arbeide med begreper som over, under, fremfor, ved siden av og lignende får barna et godt utvidet språk og kan bruke språket til å beskrive hvor ting eller en selv befinner seg i rommet. Dette samsvarer med det Føsker (2012, s. 69) skriver om at barn gjennom å høre og lære rombegreper vil kunne utvikle et godt begrepsinnhold. Bente ga også i sine svar uttrykk for at språkutvikling er et sentralt tema på basen, og at basen bruker mye barnelitteratur knyttet til fagområdet «antall, rom og form» for å sette fokus på romlige benevnelser. Romlige benevnelser språksetter handlingene våre, som igjen er grunnlaget for å orientere seg og mentalt forestille seg rommet (Nakken, 2017). Dermed er romlige benevnelser en viktig del av den matematiske forståelsen og utviklingen av romforståelsen. Videre presiserer Kari at personalet på avdelingen har en sentral rolle i barns språkutvikling, og at det nok er personavhengig hvor aktivt benevnelser rundt matematiske begrep brukes når barna leker. I henhold til det Føsker (2012, s. 69) skriver om personalets rolle i barns språkutvikling, kan personalets språklige og romlige kompetanse påvirke hvordan barn utvikler rombegrep. Det er dermed viktig at personalet har god språklig kompetanse og god kunnskap om barns utvikling av romlig språk. Vel så viktig som å inneha kompetansen er det å bevisst bruke det romlige språket i samspill med barna.

Bente uttrykker gjennom sine svar at basen gjerne jobber med matematisk arbeid i mindre grupper for å få bedre mulighet for samspill mellom barn og voksen. Dette kan knyttes opp mot Vygotskijs teori og hans syn på hvordan menneskelig samspill er en pådriver for læring og utvikling (Askland & Sataøen, 2013, s. 200). Bente viser til et eksempel der basen fordyper seg i spesifikke tema. De jobber i mindre grupper med voksenstyrte aktiviteter der personalet blant annet har mulighet til å inspirere og stimulere til barns utvikling av romforståelse. Kari beskriver at mange av handlingene en gjør i barnehagehverdagen påvirker barns muligheter til å utvikle romforståelsen. Hun nevner at ikke alle i personalgruppen har et bevisst forhold til hvordan sine handlinger og avgjørelser kan påvirke barns romforståelse, der en del av arbeidsmåtene ligger «under huden» som taus kunnskap. Likevel presiserer hun at de jevnlig jobber med romforståelse, og spesielt ved å legge til rette for og stimulere barns

utvikling av romforståelse gjennom leken. Dette kan sees i tråd med det Frøystein (2008, s. 99) presiserer om at personalet vil være barns viktigste støttespiller i deres utvikling av romforståelse. Begge mine informanter ga i sine svar uttrykk for tanker om hvordan personalet har en viktig rolle i barns utvikling av romforståelse, og hvordan personalet gjennom sin utforming av rommet kan begrense eller stimulere barns læring (Björklund, 2012, s. 80).

4.4 Barnehagemiljø og medvirkning

Begge mine informanter nevner viktigheten av barns medvirkning, og hvordan personalet kan jobbe med medvirkning i barnehagen. På spørsmål om barna får muligheten til å bruke innerommene i barnehagen fritt svarer Kari at alle rommene er tilgjengelige for barna, og at rommene får brukes relativt fritt. De får muligheten til å bruke rommene slik de er, eller endre og flytte på materiell for å skape nye og inspirerende lekeområder. Dette kan sees i sammenheng med undersøkelsen gjort av Sandseter, Bratterud og Seland (2012) der det blir presisert at det finnes en sammenheng mellom barns trivsel i barnehagen og barns opplevelse av medvirkning. Undersøkelsen viser at de fysiske omgivelsene i barnehagen og å ha muligheten til å fritt kunne bevege seg i og mellom rommene er en medvirkende faktor for barns trivsel i barnehagen. Med utgangspunkt i Karis svar tolker jeg det slik at rommene ved Karis avdeling er tilgjengelige og åpen for barna. De får mulighet til å fritt bruke rommene, og barna får muligheten til å oppleve medvirkning og selv bestemme sine bevegelser på avdelingen.

Til forskjell fra Kari skriver Bente at de mest populære innerommene på basen ikke alltid er tilgjengelige for barna. Dette er rom som inviterer til fri og høylytt lek, der barna selv får muligheten til å bestemme hva og hvordan de ønsker å leke. Disse rommene brukes ved behov og interesse, og er styrt av voksne. Dette kan sees opp mot det Palludan (gjengitt etter Nordtømme, 2012, s. 216) sier om hvordan personalet med sin makt har muligheten til å fordele tilgangen på rom. Å fordele tilgangen på rom i barnehagen er nødvendig, men kan likevel påvirke barns opplevelse av medvirkning. Med utgangspunkt i Bentes svar stiller jeg meg undrende til at Bente skriver at de mest populære rommene i barnehagen ikke er fritt tilgjengelige for barna. Likevel kan jeg ut ifra mine egne erfaringer fra tidligere praksisperioder kjenne meg igjen i problematikken med barns bruk av rom og tilgangen på voksenressurser. Enkelte rom kan ikke alltid være tilgjengelige for barna da det krever både

voksnetthet og et begrenset antall barn tilstede. Derfor må enkelte rom være styrt av voksne, og brukes kun ved interesse, ressurser og behov.

Både Kari og Bente presiserer likevel at det kontinuerlig jobbes med medvirkning, og hvordan personalet kan legge til rette for medvirkning i en hektisk barnehagehverdag. Kristiansen (2011, s. 190) beskriver barns medvirkning som at det enkelte individ skal få muligheten til å påvirke det som angår dem selv og det fellesskapet de er en del av. Dette kan sees opp i mot det Kari og Bente skriver om å kontinuerlig være på utkikk etter barnas behov og interesser. Bente presiserer at så langt det lar seg gjøre prøver personalet alltid å imøtekomme barnas ønsker, men i en hektisk barnehagehverdag kan man komme i konflikt mellom tid og ressurser og barns ønsker. Bente understreker at det uansett er barnas behov som er viktigst, og at personalet alltid tilrettelegger for lekeområder etter barnas behov og interesser. Mine informanter uttrykker gjennom sine svar at barns medvirkning er et viktig og sentralt tema på avdelingen/basen. Likevel bekrefter funnene at medvirkning enkelte ganger kan være utfordrende, og at det kreves kunnskap om medvirkning for å ta de beste avgjørelsene for enkeltbarnet og barnegruppen.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt for meg problemstillingen «*hvilke tanker har personalet om barnehagens innerom, og hvordan kan innerommet påvirke barn utvikling av romforståelse?*». Oppgaven belyser informantenes tanker om rommet som læringsarena, og hvordan personalet arbeider med utvikling av romforståelse. For å svare på min problemstilling bygger mine konklusjoner på min analyse av innhentet data, samt relevant teori knyttet opp mot tema og problemstilling. Gjennom analysen fremkommer det både likheter og forskjeller mellom de to informantenes tilnærming til barnehagens innerom. Dersom en ser på oppgaven i sin helhet ser det likevel ut til at begge mine informanter har gode og positive holdninger til rommet som en kilde til læring og utvikling.

Analysen viser at mine informanter særlig ser på den allsidige leken og personalets avgjørende rolle som viktige aspekter ved rommet som læringsarena. Informantene ser rommets muligheter og hvilket potensiale rommet har som verktøy i utviklingen av romforståelse. Begge informantene trekker frem viktigheten av den allsidige leken, og hvordan personalet kan legge til rette for utvikling av barns romforståelse gjennom å berike barns lek med matematiske ideer og samtaler (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 54). Personalets avgjørende rolle kommer også sterkt frem i begge informantenes svar, der de spesielt legger vekt på at tilgjengeligheten av voksne preger barns valg av lekeområder. Jeg tolker det slik at begge mine informanter har god erfaring og kompetanse om hvordan personalet i samspill med barnet kan legge til rette for aktiviteter og opplevelser som stimulerer til oppdagelser av rommet (Askland & Sataøen, 2013, s. 214). Mine funn viser informanter som både ser viktigheten av, og har kompetanse om rommet som læringsarena. De belyser lekens egenverdi, personalets avgjørende rolle og hvordan barnas interesser og behov er utgangspunktet for barnehagens fysiske miljø.

Jeg har i denne bacheloroppgaven tatt for meg hvordan personalet i to ulike barnehager jobber med innerommet som læringsarena, og hvordan innerommet kan påvirke barns utvikling av romforståelse. I løpet av arbeidet med denne forskningsoppgaven har jeg fått en bedre og dypere forståelse for hvordan rommet kan brukes som læringsarena. Arbeidet har påvirket mine personlige tanker om matematikk i barnehagen, og gitt meg en større forståelse for hvordan en kan arbeide med matematisk forståelse i barnehagen. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg kommet frem til at det kunne vært spennende å supplere forskningen med

observasjon av personalet og barnegruppen. Det hadde vært interessant å observere om de nedskrevne holdningene til informantene kommer frem i praksis. Dette er noe som virker spennende for videre forskning. Avslutningsvis må jeg presisere at min forskning ikke kan konkludere at mine informaners tanker og holdninger ligger faste, da de kan variere etter situasjon, og kan endre seg med tid og erfaring.

6.0 Referanseliste

- Amundsen, H. M (2013). *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Askland, L & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. (3. utgave) Oslo: Gyldendals akademiske
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014). Bacheloroppgaven. (s. 51-86). I M. D. Bergsland & H. Jæger (red.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Björklund, C. (2012). *Blant baller og klosser. Matematikk for de yngste i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Frøystein, H. (2008). Rom og retning. (s. 98-118). I K. Ridar (red.). *Med mattebriller i barnehagen. Lek med antall, rom, form og måling*. Oslo: Kommuneforlaget
- Føsker, L. I. R. (2012). Grip rommet! Barns utvikling av romforståelse og barnehagelærerens systematiske arbeid med det. (s. 61-90). I T. Fosse (red.). *Rom for matematikk – i barnehagen*. Bergen: Caspar Forlag.
- Grieg, C. (2011). *Skapende barnehage. Matematikk*. Cappelen Damm
- Jonstoj, T. & Tolgraven, Å. (2008). *Hundre måter å tenke på. Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi*. Oslo: Cappelen Damm
- Justnes, C. N. (2018). Hva er romforståelse?. Lastet ned fra:
<https://www.matematikkssenteret.no/barnehage/litteratur-matematikk-i-barnehagen/hva-er-romforst%C3%A5else>
- Kibsgaard, S. (2008). Barnehagen, et kraftsenter for læring. (s. 17-24). I S. Kibsgaard (red.). *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kristiansen, T. (2011). Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt!. (s. 188-197). I Glaser, V., Moen K. H., Mørreaunet, S. & F. Søbstad (red.). *Barnehagens Grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogstad, A. (2012). Barns topologi. (s. 77-92). I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & T. Moser (red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kärre, A. (2017). *Leken matematikk i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

- Moser, T. (2012) Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt – konsekvenser av ny møblering og romorganisering for barns bevegelseslek og hvile. (s. 129-146). I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & T. Moser (red). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nakken, A. H. J & Thiel, O (2014). *Matematikkens kjerne*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nakken, A. H. J. (2017). Romforståelse i barnehagen. Oslo: Matematikksenteret. Lastet ned 18.03.2020 fra:
https://www.matematikksenteret.no/sites/default/files/attachments/resource/romforstaelse_i_barnehagen.pdf
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! (s. 213-228). I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & T. Moser (red). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. (2017) Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia – lytte, forske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandseter, E. B. H, Bratterud, Å. & Seland, M. (2012, 19. oktober). Barns trivsel og medvirkning i barnehagens inne- og uterom. I *Forskningsnettverk barn og rom*. Lastet ned 09.03.2020 fra URL:<https://barnehagerom.wordpress.com/2012/10/19/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagens-inne-og-uterom/>
- Schjelderup, P. M. (2008). *Rommet – der arkitektur og pedagogikk møtes*. Lastet ned 20.03.2020 fra <http://www.caspar.no/tangenten/barnehageheftet.pdf>
- Solem, I. H. & Reikerås, E. K. L. (2017). *Det matematiske barnet*. Bergen: Caspar Forlag
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom - nye muligheter*. Oslo: Pedagogisk forum
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

- 1. Hva er din bakgrunn? Utdanning og yrkeserfaring?**
- 2. Hvilke tanker har du rundt barns bruk av innerrommet i barnehagen?**
 - Er enkelte rom mer populære enn andre? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Brukes rommene til det de er «ment» for?
 - Får barna bruke rommene fritt? Medvirke?
- 3. Kan du fortelle hvordan personalet jobber med innerrommet i forhold til fagområdet antall, rom og form?**
 - Mener du fagområdet antall, rom og form får nok plass på avdelingen/basen i forhold til andre fagområder?
 - Mener du innerrommene er tilrettelagt for arbeid med fagområdet antall, rom og form?
 - Hvilke arbeidsmåter blir tatt i bruk?
 - Har dere pedagogisk materiell og utstyr rettet mot fagområdet antall, rom og form? Er dette tilgjengelig hele tiden?
 - Hvordan brukes dette? Og hvem er deltakende i aktivitetene?
- 4. Mener du innerrommet er tilrettelagt for arbeid med utvikling av romforståelse?**
 - Hvilke tanker har du rundt barns romforståelse?
 - Hvordan tilrettelegger dere for utvikling av romforståelse i innerrommet?
 - Jobbes det med romforståelse jevnlig?
 - Mener du det er viktig å ha fokus på romforståelse?
 - Har personalet et fokus på romlige begreper i samtale med barna?

7.2 Informasjon og samtykkeskjema

Tusen takk for at du har anledning til å bidra som informant i mitt forskningsprosjekt knyttet til bacheloroppgaven. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Beskrivelse av bacheloroppgave

Mitt formål med dette prosjektet er å undersøke problemstillingen min «hvilke tanker har personalet om barnehagens innerom, og hvordan kan innerommet påvirke barns utvikling av romforståelse?». Jeg skal gjennomføre et intervju, samt bruke relevant teori for å belyse tema. På grunn av uforutsette hendelser gjennomføres intervjuet over mail. Arbeidstittelen «barn og rom» er under bearbeiding, og kan endres underveis.

Mine veiledere for bacheloroppgaven

Mine veiledere i bachelorprosjektet er Jon Olaf Berg og Oliver Theil ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal anvende en kvalitativ metode i form av et intervju der jeg tar utgangspunkt i fire hovedspørsmål. Intervjuguide vil bli sendt til informanten, der dokumentet er beskyttet med et passord med hensyn til personvern.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg

Få rettet personopplysninger om deg

Få slettet personopplysninger om deg

Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All data vil bli behandlet konfidensielt, og det vil bare være meg og mine veiledere, Jon Olaf Berg og Oliver Theil, som får tilgang på personopplysningene. Personopplysninger vil anonymiseres, og du som informant vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 06.05.2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige

Jon Olaf Berg
Oliver Thiel

Student

Ellen Hansen Hagestuen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «barnehagens innerom som læringsarena» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 22.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)