

Når saker blir lekesaker

**På hvilke måter kan bruk av udefinert materiell berike
barnehagens materielle praksis?**

Sissel Sandvik

[kandidatnummer: 14]

Bacheloroppgave

[BDBAC4900-1]

Trondheim, april 2024

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

Innhold

1.0	Innledning.....	4
1.1	Problemstilling.....	5
1.2	Begrepsavklaringer.....	5
1.2.1	Udefinerbart materiell.....	5
1.2.2	Materiell praksis i barnehagen.....	6
1.3	Disposisjon.....	7
2.0	Teori.....	7
2.1	Materiell praksis.....	7
2.2	Affordances og Aktør-Nettverk-Teori.....	10
2.3	Voksenrollen.....	11
2.3.1	Definisjonsmakt i leken.....	12
2.3.2	Subjekt-subjekt-relasjoner.....	12
2.4	Barns autonomi.....	13
2.4.1	Barns medvirkning i lek.....	14
3.0	Metode.....	15
3.1	Kvalitativ metode.....	15
3.2	Observasjon.....	16
3.2.1	Episodebeskrivelse.....	16
3.2.2	Aktivitetsskjema.....	17
3.3	Datagrunnlag.....	17
3.3.1	Utvalg.....	17
3.3.2	Gjennomføring.....	18
3.4	Analyse.....	19
3.5	Kvalitetsvurdering.....	19
3.5.1	Observatørens rolle.....	20
3.5.2	Førforståelse.....	20
3.6	Etikk.....	21
4.0	Funn og drøfting.....	22
4.1	Barns autonomi.....	22
4.2	Spontane muligheter for lærings situasjoner.....	25
4.3	Barns livsverden.....	28
5.0	Oppsummering.....	31

5.1 Videre forskning	31
6.0 Litteraturliste	32
7.0 Vedlegg	33
7.1 Samtykkeskjema med informasjonsskriv	33
7.2 Episodebeskrivelse	36
7.3 Aktivitetsskjema	37

Forord

Disse fire årene i barnehagelærerutdanningen har vært rike på mange måter. Oppstarten av studiet i 2020 var noe annerledes på grunn av koronapandemien, spesielt med en fire måneder gammel baby på slep til skolesamlinger. Hadde det ikke vært for min kjære mor som kunne stille som dagmamma da jeg var på skolen, og ei tante som stilte som dagmamma da jeg skulle i praksis og ha hjemmeeksamener under mamma permisjonen hadde jeg ikke engang kunnet starte på studiet. Tusen takk til dere begge!

Hjemme har mann og to barn ventet i mange dager i strekk på mamma som var bortreist til Trondheim. Tusen takk til deg, kjæresten min, som har holdt hjulene i gang når jeg har vært på skolen. Og tusen takk mine kjære tålmodige barn, som har savnet mamma mye og ofte har fått høre at «mamma er opptatt» disse fire årene.

Mine kollegaer har også vært en god støtte både som rollemodeller og veiledere gjennom disse fire årene. Tusen takk for hjelp til arbeidskrav, lykkeønskninger og alt dere har heiet på meg. En spesiell takk til observasjonsbarnehagen også, som gjorde forskningsprosessen til denne oppgaven veldig hyggelig og lærerik.

Til slutt vil jeg takke veilederne mine, Signe Marie Hansen og Sissel Mosve Bjørnbet, som har tatt seg god tid til veiledninger, vært tilgjengelig for spørsmål og gitt meg mange tips og tilbakemeldinger underveis. Takk for at dere har hatt troa på meg hele veien.

1.0 Innledning

Vi lever i en annerledes tid. Vi har nettopp vært gjennom en pandemi, og nå herjer krig rundt oss flere steder, også i Europa. Dette påvirker blant annet både privat og offentlig økonomi, og også arbeidet vårt i barnehagen på ulike områder. I barnehagen og generelt i befolkningen er det over tid blitt mer bevissthet rundt bærekraft og gjenbruk i takt med at samfunnet vårt blir mer miljøbevisste. Hvordan barnehager arbeider med dette er varierende, men å tilføre gjenbruksmateriell, naturmateriell og annet udefinert materiell kan være en mulighet til å berike barnehagens materielle praksis, uavhengig av økonomiske tilstander. Jeg har sett på muligheter for hvordan barnehagen kan berike den materielle praksisen med udefinert materiell som ressurs i arbeidet med barna.

Gjenbruksmateriell, naturmateriell og annet udefinert materiell er i mange tilfeller gratis, men kan være veldig verdifullt for barna og personalets pedagogiske arbeid i barnehagen. Formålet med denne bacheloroppgaven er å få større innsikt i hvordan udefinert materiell kan berike barnehagens materielle praksis. Rammeplanen påpeker at barnehagens innhold skal være allsidig, variert og tilpasset både enkeltbarnet og barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette krever mye kunnskap om både barn som subjekt, materiell og hvilke muligheter det fysiske miljøet tilbyr barna.

Jeg ble inspirert til å forske på dette da jeg har sett mye i sosiale medier fra andre barnehager at det er fler og fler som benytter udefinert materiell i barnehagen. Dette kan ha en sammenheng med det miljøbevisste samfunnet vårt som blir stadig mer opptatt av gjenbruk. Jeg ble mer nysgjerrig på hvilke konsekvenser dette har for barnas lek, da det er lite forskning på udefinert materiells betydning for arbeidet i barnehager. Dette inspirerte meg til å se på hvilke utbytter barna får når de bruker materiell med udefinerte egenskaper i leken sin. «*Barnehagen skal introdusere nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper som bidrar til meningsfull samhandling*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Den store bonusen i dette for barnehagene er at udefinert materiell er tilgjengelig overalt, og krever ikke at barnehagen bruker mye ressurser. Men hva kan dette materialet tilby barna i barnehagehverdagen? Og hvilke pedagogiske tanker er det som ligger til grunn for barnehagens materielle praksis? Vi skal nå se på hvordan bevisstgjøring rundt hvilket materiell som presenteres for barn i barnehagen, hvordan det blir presentert og hvordan udefinert materiell kan brukes i pedagogisk arbeid med barna, kan brukes til å berike barnehagens materielle praksis.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen min har vært dynamisk gjennom hele prosjektet. I utgangspunktet før datainnsamlingen lød problemstillingen slik: «Hva kan skje med leken til ei barnegruppe på 6 barn i 5-årsalder, i et innemiljø med det samme udefinerbare materiellet tilgjengelig over tid?» Dette var en åpen problemstilling som tillot meg å se på hva som skjer med barnas lek og bruk av materiellet underveis. Etter hvert som jeg oppdaget ulike funn i analysen av data, ble problemstillingen forandret litt og litt, helt til jeg var ferdig med analysen av alle funnene. Den endelige problemstillingen ble:

«På hvilke måter kan bruk av udefinerbart materiell berike barnehagens materielle praksis?»

1.2 Begrepsavklaringer

Gjennom oppgaven skal jeg diskutere ulike typer materiell. Derfor vil jeg først avklare hva som menes med udefinerbart materiell. Barnehagens materielle praksis omhandler mye, og jeg har valgt ut noen områder ut ifra mine funn som skal belyses i denne oppgaven.

1.2.1 Udefinerbart materiell

Mye av materiellet i barnehagene er sterkt definert med klare hensikter om hvilke formål de skal brukes til, eller formet for å oppnå spesifikke læringsmål. Denne typen materiell kaller både Hansson (2016) Melvold (2019) for *kontrapedagogisk* materiell, som for eksempel «puttebokser» eller «pop-up-leker». Hensikten med det kontrapedagogiske materiellet er å øve frem visse kunnskaper og ferdigheter (Hansson 2016, Melvold 2019). Barna knekker leketøyets koder fort og kan bli fort lei av denne typen materiell. Derfor mener Hansson (2016) og Melvold (2019) at de kan virke mot sin hensikt. «Jo mer en leke gjør – jo mindre kan barna gjøre med den» (Melvold, 2019, s. 287).

I denne oppgaven er søkelyset rettet mot materiell som ikke har oppskrifter eller fasiter for hvordan det kan benyttes i barnas lek. Materiell kan tilføres nye egenskaper i nye omgivelser. Materiell som tas ut av sin opprinnelige kontekst kan bli udefinerbare ved å sette dem inn i en ny kontekst hvor de blir fratatt sin opprinnelige hensikt eller funksjon (Hansson, 2016). Når Hansson beskriver blant annet gjenbruksmateriell sier hun at materiellet i sin opprinnelige bruk er både strukturert, lukket og ikke-fleksibelt, fordi det er skapt for en spesifikk hensikt, men at når vi tar det ut av sin egentlige kontekst og bruker det som lekemateriell i barnehagen for eksempel, kan det betraktes som ustrukturert, fleksibelt og åpent (Hansson, 2016, s. 61).

Waterhouse (2013) påpeker at gjenbruksmateriell både blir omtalt som udefinerbart materiell, søppelmateriell, gratismateriell, overskuddsmateriell eller verdiløst materiell.

I motsetning til kontrapedagogisk materiell har ikke gjenbruksmateriell eller naturmateriell noen fasit eller oppskrift for hvordan barna kan bruke det i sin lek. Den nye konteksten og de ukjente kombinasjonene av materiell åpner for en fenomenologisk og åpen tilnærming, uten vaner og forutinntatte forestillinger og innstillinger (Hansson, 2016, s. 61). Denne typen materiell vil videre bli benevnt som *udefinerbart materiell*.



Bilde 1: *Ispinner, knapper og skjell har ikke opprinnelig til hensikt å være lekemateriell, men får en ny verdi for barna som materiell til leken når det er tilgjengelig i barnehagen.*

1.2.2 Materiell praksis i barnehagen

På hvilke måter bruker barnehager materiell i lek eller til pedagogisk arbeid? Dette vil selvsagt variere noe, men i de fleste barnehager finner vi veldig mange ulike typer materiell, og ofte lite av mye forskjellig, med hensikt om at barna skal ha et variert tilbud hvor alle skal kunne finne noe å leke med. Hansson (2016) mener at standarder, normer, tradisjoner og stadige innkjøp til faste produsenter for barnehagemateriell, legger sterke begrensninger for en fleksibel materiell pedagogisk praksis. Waterhouse (2013, s. 37) sier at personalets syn på materiell er avgjørende for hvilke materiell barn får bruke i barnehagen, og hva som betraktes som egnet materiell etter *hvem* som skal bruke det og *når*.

I tillegg har mine observasjoner vist at immaterielle verdier som synet på barn, barns rett til medvirkning og personalets holdninger til lek og læring, vil ha betydning for barnehagens materielle praksis. En fornyet materiell praksis i barnehagen handler selvsagt om hvilket materiell vi tilbyr barna i barnehagen, men også om hvordan personalet stiller seg i møte med materiell, hvordan de opplever, tenker, forstår, former og er dialog med materiellet (Waterhouse, 2013, s. 177). I denne oppgaven har jeg sett på hvordan barnehagens materielle praksis viser et iboende potensial for å fremme noen immaterielle verdier i barnehagen.

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven er bygd opp i 5 ulike kapitler. I neste kapittel presenterer jeg teorien som har lagt grunnlaget for drøftingen. Der har jeg først gjort rede for hvorfor jeg har valgt å bruke denne teorien, før jeg presenterer fagstoffet i hvert sitt underkapittel. Det tredje kapitlet forklarer metoden for datagrunnlaget til forskningen. Der har jeg også skrevet om muligheter og utfordringer med metoden, min førforståelse til forskningen og hvilke etiske retningslinjer jeg har tatt hensyn til. I kapittel fire kommer presentasjonen av funn og drøfting av disse opp mot teori for å kunne svare på problemstillingen. I oppsummeringen til slutt vil det være en samling av hovedargumentene om de tydeligste funnene i tillegg til forslag for veien videre ved mer forskning på barnehagens materielle praksis. Helt til sist i oppgaven ligger vedlegg av samtykkeskjema med informasjonsskriv til informantene og observasjonsskjema.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teorien som har dannet grunnlaget for min drøfting. For å belyse hvordan de ulike temaene i kapitlet skal sees i sammenheng med barnehagens materielle praksis, har jeg formulert argumentene i de ulike underkapitlene til å si noe om hvordan materiellet påvirker barnas muligheter og begrensninger i barnehagen. Min førforståelse (3.5.2) var avgjørende for noe av teorien jeg har valgt ut i dette kapitlet, da jeg på forhånd hadde sterke antagelser om at personalets holdninger og syn på barn vil påvirke den materielle praksisen i barnehagen. Materiellet barna tilbys, vil påvirke hvilke affordances barna oppdager i de fysiske omgivelsene. Barnas muligheter til å medvirke i barnehagens materielle praksis vil også kunne si noe om hvordan materiell praksis ivaretar barns autonomi.

2.1 Materiell praksis

Med barnehagens materielle praksis tenker man først og fremst på nettopp det materielle. Det er hvilke leker, møbler, bøker, lekeapparater, kunstmateriell, teknologisk utstyr osv. som tilbys i barnehagen. Hansson (2016, s. 54) mener at barnehagens nåværende materielle tilbud holder oss fast i gamle rutiner og væremåter. Hun stiller også spørsmål ved om det tradisjonelle, og det materiellet som tilbys på markedet, gir oss nok frihet til å tenke nye tanker. Tørr vi å avvike fra barnehagens eksisterende repertoar og utfordre tradisjonen for å utvikle vår materielle praksis? (Hansson, 2016, s. 54)

Materiellprinsippet i norske barnehager er ofte slik at det finnes litt av veldig mye forskjellig slik at alle barna kan finne noe de ønsker å leke med. Brendeland har observert mengder med

tilfeldige plastleketøy i mange ulike norske barnehager. Barnehagelærerne hun har snakket med om dette hevder at dette er et nokså nytt fenomen, og hun savner refleksjon rundt denne utviklingen (Brendeland, 2019). Når det er veldig mye av mange ulike ting kan det blir for mye å velge mellom, og dette kan by på mange distraksjoner og avbrytelser for barna. Öhman påpeker at barna bør ha tilgang til mange forskjellige ting og materiell å utforske, håndtere og transformere i leken sin (Öhman, 2012, s. 80). Her må personalet i barnehagen gjøre faglige vurderinger om hvilket materiell og hvor mange materiell som skal være tilgjengelige i barnehagens rom. Det er mulig å skifte mellom hvilket materiell barna har tilgjengelig på ulike rom og avdeling, slik at barna ikke har tilgang på alt materiellet hele tiden.

Noen ganger er det veldig lite av hver type materiell i barnehager også. Barnehager samler inn litt forskjellig fra foreldre for eksempel, eller har ikke mulighet til å kjøpe inn nytt materiell når noe blir ødelagt. For liten mengde av materiell mener Melvold (2019) også at er en uheldig praksis for barna, fordi det kan lede til konflikter om flere barn vil bruke samme materiell samtidig. Det kan for eksempel oppstå konflikter mellom barna om barnehagen kun har noen få biler tilgjengelig for ei hel barnegruppe, og mange barn ønsker å leke med biler samtidig. Et smalt tilbud av materiell kan føre til at de kommunikative handlingene i leken blir negative og ekskluderende (Öhman, 2012, s. 213). Da vil det ofte handle om å få tak i materiell og å få beholde det for seg selv. Hansson mener at mengder av samme type materiell er et kvalitetskriterium for at tilbudet skal fremstå raust og inkluderende, samtidig som det fører til ro, samspill og inklusjon blant barna (Hansson, 2016, s. 63). Melvold mener også at man heller bør ha store mengder av lite materiell, fremfor å presentere litt av alt (Melvold, 2019). Om prinsippet om mengde blir tatt på alvor, vil materiellet og rommet fungere relasjonelt og samlende mellom barna, og konkurransen om materiellet blir borte (Hansson, 2016, s. 63).



Bilde 2: Store mengder av få typer materiell, lett tilgjengelig for barna

Det er ulike materielle praksiser i barnehager, men i de fleste barnehager finner vi mange typer definerte lekemateriell som har til hensikt at barna skal leke med dem, som for eksempel tog og dyrefigurer. Begrepet *materiell* blir ofte brukt i sammenheng med pedagogiske, planlagte, voksenstyrte aktiviteter (Melvold, 2019). Bak ulike pedagogiske ressurser ligger det en intensjon om å gjøre læring lettere. Materiellet bestemmer altså både hva og hvordan barnet skal lære spesifikke kunnskaper eller ferdigheter. Denne typen materiell og lekesaker er ofte så forhåndsdefinerte og statiske at barnas interesse for dem er over så fort de har «knekt koden» (Melvold, 2019). Udefinerbart materiell er i motsetning til kontrapedagogisk materiell alt som ikke er produsert med tanke på å benyttes i en pedagogisk kontekst (Hansson, 2016, ss. 56-57). Nome (2019, s. 156) mener at barn må få oppleve materiell der de naturlig hører til for å kontekstualisere egen læring og erfaring.

Balansen i tilbudet av materiell, er en faglig vurdering barnehagelærere må gjøre. Nome påpeker at et variert tilbud av materiell kan være gunstig for barnas lek fordi materiell med veldig bestemte bruksmåter kan mistenkes å hemme barnas fantasi, i og med at barna ikke kan bruke dette materiellet til å forme leken helt som de vil (Nome, 2019, s. 63). Ved tilgang til udefinerbare materiell vil barna selv kunne skape de tingene de trenger i leken sin av for eksempel naturmateriell og andre verdiløse gjenstander (Nome, 2019). Melvold (2019, s. 287) fremhever gjenbruksmaterielleens fleksible egenskap, og mener barnehagen kan bidra til mer samhandling og deling av perspektiv i leken ved å prioritere denne typen materiell.

Hansson hevder at barnehager over tid har utviklet standarder og normer som setter grenser for en innovativ materiell praksis (Hansson, 2016, s. 52). Hun tror standardiseringen ved å presentere litt forskjellig av mange ulike typer materiell for at alle barna skal kunne finne noe de ønsker å leke med, skjuler den daglige virksomheten som foregår i barnehagen, og at det er utfordrende for barnehagelærere å kommunisere forbi de stereotypematerielle forutsetningene (Hansson, 2016, s. 52). Melvold mener at om vi ikke utfordrer denne materielle praksisen vil både barn og ansatte fortsette å falle inn i spor og vaner som fører til at hverdagen, leken og relasjonene blir repeterende og rutinepreget (Melvold, 2019, ss. 286-287).

2.2 Affordances og Aktør-Nettverk-Teori

For å forstå hvordan de fysiske omgivelsene påvirker barna, og hvordan barna påvirker sine fysiske omgivelser, må vi forstå begrepet *affordances*. Jeg skal sette *affordances* i sammenheng med aktør-nettverk-teorien til Latour (2008) som forklarer hvordan ting snakker til barna og hvordan ting snakker sammen i de fysiske omgivelsene (Nome 2019). Seland mener at barn også er grunnleggende sosialt innrettet, akkurat som voksne, og vil derfor handle ut fra sosiale vurderinger, som *hvem* de ønsker å leke med, heller enn materielle, altså *hva* de vil leke med (Seland, 2018). Latours påstand er at *ikke-mennesker* eller gjenstander også må gi status som *sosiale aktører*, og han utviklet ANT som en metode for å undersøke hvordan ulike aktører påvirker hverandre (Latour, 2008, s. 94).

Begrepet *affordances* er konstruert av verbet «to afford», som kan oversettes med «å tilby» i denne sammenhengen (Fjørtoft, 2018, s. 185). *Affordances* er Gibsons (1986) uttrykk for omgivelsenes egenskaper og handlingsmuligheter, og hva omgivelsene kan tilby oss (sett i: Waterhouse, 2013). Det handler om å se potensialene til aktørene rundt oss i omgivelsene våre.

Alle aktørene i et miljø virker sammen i sosiale nettverk (Latour, 2008, s. 30). Disse nettverkene er satt sammen av ulike typer aktører med ulike handlingsmuligheter eller *agens* (Nome, 2019, s. 58). *Agens* vil si den kapasitet en aktør har til å være handlende i verden (Hansson, 2016, s. 78). Å gi *agens* samme betydning som handlingsmuligheter blir mer korrekt i denne sammenhengen fordi *agens* ikke vil være det samme som årsak. Aktørens *agens* kan påvirke en handling ved å *åpne for*, *oppmuntre*, *begrense*, *blokkere*, *støtte*, *lokke*, *utsette*, *fremskynde* eller *forby* en hendelse, uten å være årsak til en sosial hendelse (Nome, 2019, s. 58). Både *agens* og *affordance* kan forstås som de latente invitasjoner, potensialer,

forslag og informasjon som ligger i materiell og omgivelser, og disse vil være ulike etter hvilken kontekst vi plasserer dem i (Hansson, 2016, s. 79).

Nome hevder at når en aktør har tydelig agens kan barna innrette seg taust etter dette (Nome, 2019, s. 63). Om en leke er veldig definert og har en tydelig hensikt vil barnet altså kunne vite akkurat hva det skal gjøre med tingen. Barna kan også bruke ting med bestemte egenskaper til å endre sin posisjon i forhold til hverandre, fordi tingene kan kompensere for manglende evner i verbalspråk eller sosial kompetanse (Nome, 2019). Den rette tingen kan fungere som inngangsbillett inn i en lek, og barn kan koble seg på leken til andre barn uten å avbryte eller forstyrre (Nome, 2019, s. 64). Forstyrrelser er en naturlig del av barnehagehverdagen, og det er uten tvil årsak til mange konflikter, men det kan også være en effektiv måte å få noe nytt til å skje i rommet eller i leken på (Nome, 2019, s. 69). Ting som settes i bevegelse for eksempel kan være distraherende, men det gjør også tingene mer attraktive enn om de ligger stille på ei hylle (Nome, 2019). I den sammenhengen påpeker Melvold hvordan vi kan gi barna stadig nye impulser i leken sin ved å endre plassering og sette ulike materiell i ulike kombinasjoner med hverandre, og dermed endre uttrykket i hele rommet (Melvold, 2019, s. 296).



Bilde 3: Eksempel på presentasjoner av materiell på et rom

2.3 Voksenrollen

For å se hvordan personalet påvirker barnehagens materielle praksis, er det nødvendig å se på teori om de voksnes definisjonsmakt og relasjoner mellom barn og voksne. «Arbeidet med lek

og det fysiske miljøet handler om arbeid med relasjoner - for i likhet med leken, så endrer også relasjoner seg når miljøene endrer seg.» (Melvold, 2019, s. 286).

2.3.1 Definisjonsmakt i leken

Dingstad sier at det er en grunnleggende, maktmessig asymmetri mellom personalet og barna i en barnehage fordi det er den voksne som legger premisene og dermed styrer (Dingstad, 2018, s. 103). Maktfordelingen i asymmetriske forhold er generelt skjev fordi personalets posisjon overfor barna alltid er maktfull (Thoresen & Winje, 2017). Denne asymmetrien viser seg generelt i kunnskap, innsikt, språk, kroppslig størrelse og erfaring, og dreier seg ikke minst om den definisjonsmakten som kommer til uttrykk i innretning av hverdagen, rom og innredning, konvensjoner og regler (Thoresen & Winje, 2017, s. 99). Voksne kan bruke denne makten til å bestemme hvilke materiell som tilbys i barnehagen, og hvilke normer og regler som gjelder for bruk av materiellet. Hansson påpeker at dersom barnehagelærere ikke tar grep om de fysiske omgivelsene, vil tilfeldighetene eller tradisjonen legge føringer for barnehagens materielle praksis (Hansson, 2016, s. 35). Melvold hevder at om vi bare følger rutiner og handlingsmønstre på samme måte hver dag, skaper vi mer eller mindre varige forståelser av oss selv og andre (Melvold, 2019, s. 287). Hansson understreker at det er en utøvende makt å la alt være som det er, og ikke rendyrke de pedagogiske ressursene vi omgir oss med (Hansson, 2016, s. 27).

Makt må også forstås som noe positivt, da det kan være en mulighet til å berike, utvikle, inspirere og motivere ved utøvelse av faglighet og profesjonalitet (Waterhouse, 2013). I barnas lek opplever barnehagelærere ofte et dilemma mellom når de skal delta eller bare observere leken. Det kan være fristende å ta tak i leken med didaktiske virkemidler for å gi barna et mer faglig rettet innhold, fremfor å anerkjenne barnas her-og-nå-opplevelse (Nome, 2019). I slike situasjoner kan barnehagelæreren gå inn og berike leken, eller risikere og ødelegge lekens egenverdi ved å gjøre leken om til en læringsaktivitet. I barnehagen har leken både en verdi i seg selv og en verdi som et instrument for å oppnå læring og fremme utvikling (Nome, 2019). Barnehagelærere kan bruke sin definisjonsmakt til å manipulere det materielle uttrykket, begrense og avgrense barnas muligheter og styre barnas erfaringer med sin pedagogiske hensikt, i forsøk på å ikke ødelegge den frie leken.

2.3.2 Subjekt-subjekt-relasjoner

En subjekt-subjekt-holdning tilsvarer en anerkjennende holdning (Løvlie & Schibbye, 2017, s. 51). Å anerkjenne barn som subjekt vil si å anerkjenne barnet som et eget individ, et

selvstendig «jeg» (Løvlie & Schibbye, 2017). Anerkjennende væremåter i barnehagen, hvor voksne møter barn som likeverdige subjekter, er viktig for utviklingen av barnas selvfølelse, trygghet, relasjonsbygging, kontakt med egne følelser og barnets dannelsesprosess (Kristiansen, 2018). En slik holdning i barnehagen vil la barna møte materiellet med egne forutsetninger, enten det vil være å kaste det i veggen, smake på det eller skape noe med det for eksempel. Barnehagelæreren må støtte barnet i utforskningen av materiellet for å gi barnet både trygghet og faglige impulser som driver prosessen fremover (Hansson, 2016). Som en åpen, medskapende barnehagelærer vil man selv kunne lære mye av barn, både faglig, pedagogisk og om det å være menneske (Hansson, 2016).

Å anerkjenne barns individuelle innspill og synspunkter innebærer at personalet retter fokus mot stedet der barnet har oppmerksomheten sin (Franck & Glaser, 2014, s. 317). Skal barns posisjon som subjekt gjøres gjeldende, må en også se *sammen* med barnet (Waterhouse, 2013, s. 139). Barnehagelæreren må da bruke det samme materiellet som barnet bruker der og da for å kunne innta barnets perspektiv. Å innta barnets perspektiv er noe annet enn å *se på* barnet, som heller viser til en relasjon hvor barnet ses som objekt (Franck & Glaser, 2014, s. 317). Dette krever tilstedeværende voksne som deltar i leken sammen med barna, og er oppmerksomme på det samme som de er oppmerksomme på i øyeblikket.

2.4 Barns autonomi

Autonomi er evnen til å bruke sin egen forståelse og kunnskap uten å påvirkes av andre mennesker (Kristiansen, 2018, s. 209). Autonomi er også evnen, retten og plikten til å styre seg selv (Melvold, 2019, s. 108). For at barn skal få utvikle seg til å bli et autonomt menneske, fordrer det at barnehagelærere evner å sette seg inn i barns perspektiver og innspill og dermed lar barna bli seg selv (Melvold, 2019, s. 108). At personalet er bevisst på sine egne verdiprioriteringer knyttet til barns rettigheter og barns autonomi, er nødvendig for å realisere barns rett til medvirkning i barnehagen (Melvold, 2019, s. 110).

For å ivareta barns autonomi må man anerkjenne barn som subjekt (Franck & Glaser, 2014). I leken vil barnet da være i stand til å sette i gang og styre leken selv. Ifølge Gadamer (2004) er lek en tilstand barnet faller inn i, og han mener forestillingen om at barn planlegger, velger, igangsetter og styrer en leken bestemt retning, må nyanseres (sett i: Nome, 2019, s. 25). Med Gadamers perspektiv om at det er *leken* som *leker* barnet, og at det er derfor leken, og ikke barnet selv som ofte innehar subjektrollen i aktiviteten (Gadamer 2004, i: Nome 2019) vil

barnet ha status som objekt i leken i barnehagen. Han mener også at det leken som først setter barnet i gang, ikke barnet som selv setter i gang med lek (Nome, 2019).

2.4.1 Barns medvirkning i lek

Barnehagelovens paragraf 3 om barns rett til medvirkning presiserer at barn jevnlig skal få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Barnehageloven, 2005). Det nevnes ikke i kapittelet at dette har med barnas rett til å vedta beslutninger, noe som ofte blir forbundet med begrepet medvirkning. Seland påpeker at det handler ikke om hva barn får bestemme eller ikke, og barn skal heller ikke holdes ansvarlige for sine valg (Seland, 2018, s. 281). Derfor argumenteres det ikke for at barns medvirkning skal knyttes opp mot individuelle valg, men forstås i et demokratisk perspektiv hvor barnet er en del av fellesskapet (Seland, 2018). Barns medvirkning må heller ikke være til hinder for at barnehagelæreren kan utøve sin faglighet og sitt profesjonelle skjønn (Hansson, 2016).

Personalet må også ta faglige vurderinger om hvilke muligheter barna har til å medvirke i leken sin, og hva barnehagens materielle praksis tilbyr barna av muligheter. Melvold (2019, s. 285) stiller spørsmål ved om barna får reelle medvirkningsmuligheter når møblene er skrudd fast i veggen, materiell ikke får flyttes mellom rom, og definerte lekemiljøer legger føringer for hva og hvordan barna skal leke. Å endre på presentasjoner av materiell og flytte om på objekter i rom kan åpne opp for et vesentlig kreativt element både i barnehagelærerens profesjonsutøvelse og i barnas omgang med og behandling av sine omgivelser (Hansson, 2016). Barns medvirkning kan lettere bli tatt på alvor gjennom lek og andre ytringsformer enn samtale med barn, fordi det er en forutsetning om at medvirkning skal skje ut fra barnas egne forutsetninger (Larsen & Slåtten, 2019). Gjennom leken kan barna gjøre det som interesserer dem og vise hva som opptar dem her og nå.

Barnehagen opplever større press fra myndighetenes side om å gjøre barnehagen mer lik skolen, og mange barnehager driver med lekbasert læring og er mer opptatt av å sette læringsmål enn tidligere. Da er det viktig for barnehagelærere å knytte læringsambisjonene inn i leken, uten at all lek skal være læringssituasjoner (Nome, 2019). Materiell kan brukes som impulser fordi de tilbyr barna forskjellige muligheter og inviterer til ulike typer lek. Om barnehagelærere har faglige begrunnelser for utvalgt av forskjellige materielle impulser som gir barna ulike muligheter for lek, kan barns autonomi i læringsprosesser ivaretas (Melvold, 2019). Nome (2019, s. 24) minner oss om at selv om barna lærer gjennom lek, er det ikke

læring som motiverer barna til å leke. Barnehagelærere må vurdere om pedagogisk intervensjon vil berike eller ødelegge barnas lek.

For at barna skal få medvirke i det materielle tilbudet i barnehagen må barnehagelærer ta høyde for barnas interesser når de velger ut materiell (Franck & Glaser, 2014). Om barna ikke får medvirke i barnehagens materielle praksis, kan personalet risikere å frarøve barna det materiellet som gir mest verdi til deres opplevelse av å høre til i verden og med hverandre, fordi det kan komme i konflikt med personalets intensjon om å skape orden, ro og pedagogisk framdrift (Nome, 2019, s. 112). Med slike holdninger kan personalet risikere og avskrive barnas autonomi, hvor de ikke får styre leken dit de vil fordi det for eksempel blir for «rotete» og kaotisk for de voksne (Melvold, 2019).

I leken får barna erfare at de kan bearbeide nye situasjoner og løse utfordringer for å oppleve sammenheng i livet sitt (Melvold, 2019). Barna viser glimt fra sin livsverden i leken, gjennom å leke det som opptar dem (Öhman, 2012). Materiellet barna har tilgjengelig kan være avgjørende for hvilke lekeverdener de kan skape sammen. Leken er nært knyttet til autonomi, medvirkning og meningsskaping (Melvold, 2019). Gjennom leken erfarer barna at de kan leke seg gjennom nye situasjoner og utfordringer for å oppleve sammenheng i livet sitt (Melvold, 2019).

3.0 Metode

For å kunne besvare problemstillingen brukte jeg observasjon som kvalitativ metode. Når man skal forske på samhandling mellom mennesker, skaper man data som ikke lar seg måle i tall eller på noen statistisk måte. Det blir også naturlig å se på konteksten til situasjonene man skal forske på, fordi tilnærmingen i en kvalitativt orientert observasjon er helhetlig, (Dalland, 2017). Det vil si at både barna, fysiske omgivelser, personalet, meg som observatør og materiellet har influert resultatene i denne sammenhengen. Når man observerer kan man også ha behov for å samtale om det man har observert (Bergsland & Jæger, 2014), men informantene var såpass verbalt aktive, at jeg opplevde å få nok språklig informasjon underveis i observasjonene uten å måtte spørre dem om noe direkte.

3.1 Kvalitativ metode

I mine observasjoner har jeg sett på barna og personalets handlinger i leksituasjoner med udefinerbart materiell. Fortolkning og kontekst er sentrale begreper innen kvalitativ forskning

(Bergsland & Jæger, 2014). Datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet, og gir et godt grunnlag for at vi kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av kontakten som etableres ute i feltet (Thagaard, 2018, s. 11). Derfor må en som forsker være bevisst på at en selv også påvirker observasjonene når man bruker kvalitativ metode. I feltarbeidet vil det være både atferd og språklige ytringer som skal fortolkes og ses i sammenheng med den naturlige konteksten. Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til å gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten det er språklige ytringer eller handlinger (Bergsland & Jæger, 2014).

3.2 Observasjon

Å bruke observasjon som metode krever en skjerping av sansene. Vi observerer med hele sanseapparatet, så om man ønsker å få med seg mest mulig detaljer bør observasjonsøktene være korte (Dalland, 2017). I observasjoner med det kvalitative aktivitetsskjemaet (3.2.2) hadde jeg derfor ei avgrenset tidsramme på 10-15 minutter per observasjon. Det varierte noe ut ifra hendelsesforløpet som ble observert. Når jeg skrev episodebeskrivelser (3.2.1) kunne tidsrammen for observasjonen være lengre, men da var det mer detaljer fra hendelsesforløpet som gikk tapt i og med at de ble skrevet ned etter selve observasjonen og ikke underveis slik som med aktivitetsskjemaet.

Jeg hadde lagt frem for informantene at situasjonene skulle være så naturlige som mulig. En del av den naturlige konteksten i barnehagen er ulike forstyrrelser gjennom dagen. Forstyrrelser kan være en side av situasjonen som skal observeres (Dalland, 2017), eller en faktor som påvirker observasjonen. Hvis for eksempel annet personell hadde latt være å komme inn på rommet for ikke å forstyrre observasjonen, ville jeg fått et galt bilde av situasjonen. Det skjedde ofte at personell kom innom med spørsmål på tvers av avdelinger, barna skulle på toalettet, barn ble levert eller hentet midt i observasjonene, osv., og dette er en naturlig del av barnehagehverdagen.

3.2.1 Episodebeskrivelse

I en episodebeskrivelse skriver man ned en praksisfortelling som beskriver eksakt hva som skjer (Frønes, 2019, ss. 78-79). Fordelen med denne observasjonsmetoden er at man kan observere spontant i øyeblikket når situasjoner som gir mye god data til undersøkelsen oppstår. Ulempen er at observasjonene skrives ned i etterkant og da kan det forsvinne mer detaljer fra situasjonen enn om man noterer samtidig mens man observerer (Frønes, 2019). Hvis man ikke har rom eller mulighet til å notere og finskrive observasjonen i kort tid etter observering kan man også miste mye data. Hukommelse er ferskvare. Jeg erfarte at denne

observasjonsmetoden var bedre egnet til lange lekefrekvenser, da jeg var mer til stede i øyeblikket og observerte barnas uttrykk og handlinger i større grad enn da jeg noterte samtidig som situasjonen pågikk.

3.2.2 Aktivitetsskjema

Dette skjemaet er utarbeidet fra et kvantitativt aktivitetsskjema til å samle inn kvalitative data (vedlegg 7.3). Skjemaet ble utarbeidet til å beskrive én hendelse om gangen, så jeg måtte ha med meg mange av skjemaene til hver observasjon. Målet med et aktivitetsskjema er å forstå barnas aktiviteter, og se etter mønster i barnas valg over tid (Frønes, 2019, s. 73). Jeg kunne gjengi mest mulig detaljerte beskrivelser av hvilket materiell som ble benyttet og hvordan barna brukte dette materialet i ulike leksituasjoner med denne observasjonsmetoden. I tillegg noterte jeg ned personalets og barnas verbale og kroppslige uttrykk i samspillet med materialet og hverandre.

3.3 Datagrunnlag

Jeg valgte å observere i én barnehage for å svare på den opprinnelige problemstillingen hvor jeg skulle forske på en bestemt gruppe barn over tid. Barna og personalet i observasjonsbarnehagen er vant til mitt nærvær og kjenner meg godt, noe som kan bidra til å minke forskningseffekten. Forskningseffekten innebærer at personer som vet at de blir observert, kan tenkes å opptre annerledes enn de ellers ville ha gjort og kan derfor påvirke observasjonens gyldighet (Dalland, 2017, s. 119). Denne effekten er størst i den første tiden av observasjoner, men blir betraktelig mindre etter hvert som informantene aksepterer observatøren.

3.3.1 Utvalg

Min forskning krevde flere utvalg. For å kunne svare på problemstillingen måtte jeg i en barnehage som har tilgang til mye udefinerbart materiell, og har dette tilgjengelig i lekemiljøene i barnehagen. Der gjorde jeg et strategisk utvalg (Thagaard, 2018) ettersom observasjonsbarnehagen har et pågående utviklingsarbeid hvor det arbeides med lekemiljø og materiell praksis. Da sparte jeg mye arbeid med evt. og måtte skaffe og bringe materiell med til observasjoner selv. Utvalget av informanter var strategisk, men pga. endring i problemstillingen kunne jeg ha gjort et tilfeldig utvalg (Thagaard, 2018) ettersom alder på barnegruppa ikke var relevant for observasjonsbarnehagens materielle praksis. Det kunne vært tilfellet i en annen barnehage, hvor materiell praksis kunne variert med aldersspennet i barnegruppa for eksempel. Utvalg av miljø var også strategisk fordi jeg trengte et rom som

var egnet til å la være stående med materiellet over en lengre periode, da jeg observerte i 6 uker.

3.3.2 Gjennomføring

På forhånd av observasjonene snakket jeg mye med barna om at jeg skulle observere leken deres. Jeg avklarte også med personalet som skulle bli med inn at de skulle opptre så naturlig som mulig, og at de skulle gjøre alt som de ellers ville ha gjort på en vanlig dag. Jeg var veldig spent på hva personalet kom til å gjøre med materiellet som var på rommet. Materiellet på bildet under er plassert utilgjengelig for barna, og de var avhengig av støtte fra personalet hvis de ønsket å bruke noe av dette materiellet. Personalet fikk ingen oppgaver eller spesielle føringer av meg før observasjonene, noe jeg måtte endre på underveis da jeg opplevde personalet som redde for å gjøre noe feil under observasjonene. Jeg følte at jeg hadde større forskningseffekt på personalet enn barna. Etter de to første rundene med observasjon valgte jeg derfor å la den barnehageansatte som skulle bli med på observasjonene, være den som skulle gjøre klar presentasjonen av materiellet før vi gikk inn i rommet, slik at de visste at de kunne manipulere det fysiske miljøet slik de ville. Etter dette søkte ikke personalet bekræftelse fra meg når barna henvendte seg til dem angående materiellet i rommet lenger.



Bilde 4: *Definert materiell*

I og med at det samme fenomenet skulle observeres gjentatte ganger, kunne jeg dele sekvensen inn i ulike deler. Da kan det være lettere å få med seg detaljene samtidig som en får

stadig bedre kunnskap om helheten (Dalland, 2017, s. 107). Den første observasjonen var jeg forberedt på at det kom til å bli mye utforskning av materiell. Da observerte jeg med en gang barna fikk tilgang til observasjonsrommet. Senere lot jeg barna gå inn på observasjonsrommet med en fra personalet lenge før jeg selv gikk inn for å observere, slik at leken kom skikkelig i gang først. Andre ganger gikk jeg inn fra start igjen, og noen ganger helt på slutten før de måtte avslutte leken før måltid for eksempel.

3.4 Analyse

Jeg startet analysearbeidet umiddelbart etter hver observasjon med å gjøre en kjapp kategorisering av dataene. Dette opplevde jeg at gjorde prosessen med datareduksjon til drøftingsdelen mer effektiv, da jeg så hvilke data som ikke ble relevant til min problemstilling ut ifra kategoriene. Da jeg skrev kommentarer i løpet av analysen, fikk jeg innspill til å reflektere over hvordan meningsinnholdet i teksten kan forstås (Thagaard, 2018, s. 154). Når jeg var ferdig med analysen kunne jeg også ferdigstille problemstillingen.

Man kan skille mellom induktiv og deduktiv tilnærming i arbeid med metode. Jeg valgte temaanalyse av mine data. Når vi deler inn teksten i kategorier, kan vi anvende begge tilnærmingene (Thagaard, 2018, s. 154). Fordi jeg har latt analysen av dataene styre kodingen av temaene underveis, ble det en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018). «*En induktiv tilnærming innebærer at vi forankrer kodene empirisk ved å utvikle koder som gir et konsentrert uttrykk for deltakernes erfaringer og handlinger,*» (Thagaard, 2018, s. 153).

En stor utfordring når det gjelder analysearbeidet, er å få til å skape et skille mellom det som er informantens faktiske utsagn og objektive tolkninger, og egne tolkninger av disse i teksten (Bergsland & Jæger, 2014, s. 82). Derfor har jeg valgt å fremstille rådata som eksempler i drøftingen, for at det skal være transparent og gi andre muligheten til å tolke dataene selv.

3.5 Kvalitetsvurdering

Jeg har gjort mange vurderinger for å kvalitetssikre funn jeg har gjort i forskningen. Strategisk utvalg av observasjonsbarnehage for å minke forskningseffekten var ett av dem. Noen ser det som en fordel at forskeren kommer inn som en fremmed utenfra for å gi observasjonen større grad av objektivitet, men Patton (1980) argumenterer med at det eneste distanse garanterer er avstand (sett i: Dalland, 2017, s. 61). Jeg valgte å utnytte fortrinnet med å være en naturlig del av miljøet i mine observasjoner. Når man er godt kjent vil dette også bidra til å hindre misforståelser og dermed kvalitetssikre observasjonene (Dalland, 2017).

For å sikre reliabilitet til mine funn har jeg valgt å være så transparent med mine data at jeg presenterer rådata i drøftingskapittelet slik at leseren selv har mulighet til å gjøre egne tolkninger av faktiske utsagn fra informanter og hendelser i observasjonene. En svakhet ved metoden er at observasjon er svært personavhengig (Dalland, 2017). Når mennesker skaper dataene er det utfordrende å validere resultatene fordi mennesker er så individuelt unike, og det foreligger ingen garanti for at andre mennesker i samme kontekst som under mine observasjoner ville skapt like data.

3.5.1 Observatørens rolle

Både forskere og informanter vil påvirke forskningsprosessen (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Hvilken grad av delaktighet forskeren velger å ha i observasjonene vil også påvirke i ulik grad. Jeg valgte i mine observasjoner og variere dette. I situasjonene hvor jeg brukte aktivitetsskjemaet var jeg ikke aktivt deltagende, men satt i et hjørne av rommet og noterte. I episodebeskrivelsene jeg valgte ut, kom egen delaktighet i situasjonen litt an på rollen min i det gitte øyeblikket. Noen ganger var jeg i lek med barna og var derfor svært delaktig, mens andre ganger sto jeg på sidelinjen og var ikke aktivt deltagende i selve situasjonen. I analysen har jeg derfor tatt høyde for hvilken grad av påvirkning egen delaktighet i situasjonene hadde.

Som observatør har vi nytte av å forstå hva som fanger vår oppmerksomhet fordi ulike følelser og erfaringer vi har kan påvirke det vi oppfatter rundt oss (Dalland, 2017, s. 98). Jeg har sterke relasjoner til både barn og personal i observasjonsbarnehagen som vil kunne påvirke hvordan jeg oppfatter deres uttrykk og handlinger, og hva jeg velger å se etter under observasjonene. Ved å være min egen posisjon bevisst vil det kunne øke min objektivitet gjennom å være kritisk til disse relasjonelle påvirkningene i drøftingen.

3.5.2 Førforståelse

Som observatør tar jeg også med meg en førforståelse av det jeg skal undersøke. Å være bevisst på egen førforståelse kan kvalitetssikre observasjonen (Dalland, 2017). Det vil være umulig å være bevisst alle holdninger og verdier en har, men visse antagelser jeg hadde på forhånd har jeg vært bevisst på hele veien. Uten å ha noen intensjon om å se etter spesifikke resultater i observasjonene, er det altfor lett å la seg påvirke til bare å se det som kan bekrefte vår førforståelse (Bergsland & Jæger, 2014). En av mine antagelser på forhånd var at voksenrollen ville ha stor påvirkning på hvordan barna fikk bruke materiellet i barnehagen, hva de fikk lov å bruke, og hva den voksne mente barna ikke fikk lov til underveis. For eksempel ville den voksne kunne nekte barna å flytte på møbler, eller hindre dem i å hente

materiell fra andre rom eller å utforske dem på måter som kunne ført til rot og «kaos» i rommet. For å motvirke dette har jeg vært bevisst på å også lete etter funn som avkrefter min førforståelse under analysen av dataene mine.

3.6 Etikk

Observasjonsbarnehagen og informantene fikk alle utdelt et informasjonsskriv (vedlegg 7.1) som ga dem en beskrivelse om hva prosjektet handler om og hva som ville skje med dataene underveis i, og etter at prosjektet var avsluttet. Fordi jeg ikke hadde behov for noen personopplysninger holdt det med muntlig samtykke, men som en forsikring til meg selv fikk informantene utdelt et skjema (vedlegg 7.1) sammen med informasjonsskrivet hvor de kunne krysse av på at de godkjente deltagelsen i prosjektet. Informert samtykke innebærer også at informantene informeres om at deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og at de kan trekke seg når som helst i løpet av prosjektet (Bergsland & Jæger, 2014, s. 83). Jeg tydeliggjorde også ovenfor observasjonsbarnehagen at min taushetsplikt ikke bare gjaldt informantene, personalet og barnehagen, men også andre aktører jeg kom i møte med der.

Et annet hensyn jeg har gjort er å benytte fiktive navn på barna der det kommer frem eksempler fra datamaterialet i kapittel 4. Dette er for å sikre deltakerne konfidensialitet ved å sikre at personlige data som kan avsløre deltakernes identitet ikke blir offentliggjort (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Jeg har også valgt å referere til barnehagepersonalet som «hen» i rådataene mine for å gi dem større anonymitet, men også fordi at jeg ikke har valgt å tolke materialet ut ifra kjønnsperspektiver.

Et av de etiske dilemmaene jeg møtte som observatør, var lojaliteten overfor observasjonsbarnehagen og de jeg har relasjoner til der. Dalland (2012, s. 120) påpeker hvordan man gjennom observasjon kan komme til å avsløre dårlig praksis i et personale eller hos en enkeltperson, og derfor må vurdere hvem man skal være lojal mot. Jeg var bevisst dette på forhånd av observasjonene, og har også her gjort en datareduksjon hvor det kunne ha blitt avslørt dårlig praksis hos enkeltpersoner, eller der hvor mine relasjoner til enkeltpersoner kunne ha påvirket datamaterialet i en bestemt retning.

4.0 Funn og drøfting

Gjennom lek og utforskning av udefinerbart materiell har jeg analysert observasjonene ut ifra hvilke ulike måter dette materiellet kan berike barnehagens materielle praksis. I datamaterialet fant jeg tre ulike tema som jeg har valgt å drøfte teorien opp mot

- Barns autonomi
- Spontane muligheter for læring
- Barns livsverden

Tallsymbolene i tabellen representerer hvor mange funn som knyttes opp mot hvert enkelt tema. Temaene overlapper noe, og noen av funnene blir drøftet med ulike perspektiv fordi perspektivet er avhengig av hvilke «briller» man analyserer funnene med. I hvert underkapittel står en kort oppsummering av hovedfunnene til hvert tema. Disse funnene viser til immaterielle verdier som viser hvor betydningsfullt udefinerbart materiell kan være for barnehagens materielle praksis. Etter oppsummeringen presenterer jeg konkrete funn fra det innsamlede datamaterialet, før jeg drøfter funnet opp mot teori fra teorikapittelet. Rådataene står som sitater, markert med blått og uthevet med kursiv, og drøfting av funn kommer i påfølgende avsnitt.



Bilde 5: Observasjonsrom og noe materiell

4.1 Barns autonomi

I mine observasjoner har jeg sett hvordan det udefinerbare materiellet tillater barna å utforske materiell på egne premisser. Materiellet var stort sett gjenbruksmateriell, som tillot barna og behandle dette materiellet annerledes enn kostbare «barnehageleker» eller pedagogisk materiell fra Lekolar for eksempel. Ifølge Waterhouse (2013) kan dette være fordi personalet

så på gjenbruksmateriellet som verdiløst materiell, i en økonomisk forstand, som det ikke hadde noe å si om barna ødela ved å kaste det eller være hardføre med det i leken. Barna har omskapt materiellet til å være akkurat det de trenger at det skal være, når materiellet ikke har hatt noen fasitsvar. Kristiansen (2018) sier at barna skal få ha retten til å styre seg selv, og det får de gode muligheter til i møtet med udefinerbart materiell når materiellet gir barna muligheter til å selv definere hva de skal gjøre. Barna har også skapt de lekverdene de ønsket når de hadde udefinerbart materiell tilgjengelig. Nome (2019) mener at materiell med veldig bestemte bruksmåter kan hemme barns fantasi, og da får de ikke muligheten til å omskape den typen materiell til det de trenger i leken sin, slik som de kan med udefinerbart materiell.

«Mari vil turne og henter seg en madrass. Pedagogisk leder hjelper henne med å legge ned matta der hun vil ha den. Det blir en brett på matta som går oppover veggen.

Mari: «Jeg vil ikke ha den sånn». Hun prøver å legge den helt ned, men det lille bordet midt i rommet stopper matta.

«Jammen det går jo ikke an» sier PL. Hen sier dette uten å tenke seg om, og flytter bordet lenger unna umiddelbart etter at hen har sagt det, slik at det blir mulig for Mari å legge madrassen helt flatt. Mari smiler og begynner å turne.»

Bordet som står plassert midt i rommet blir en utfordring for Maris evne til å styre aktiviteten sin selv. Hun vil ikke ha matten slik pedagogisk leder har lagt den ned, og får poengtert at det ikke går an å legge den slik hun vil pga. bordet. Her ser vi utfordringer i å gi barna reelle muligheter til å medvirke i den materielle praksisen om møbler for eksempel er skrudd fast i vegger, slik som Melvold (2019) poengterer. Om bordet hadde vært skrudd fast, eller pedagogisk leder ikke godtok flytting av møbler, ville Mari blitt frarøvet retten til å styre sin aktivitet i denne sammenhengen. Pedagogisk leders definisjonsmakt for hva hen tillater barn og endre på i det fysiske miljøet blir derfor avgjørende.

Det er ikke alt det er nødvendig at barn skal ha muligheten til å flytte rundt på. Noe møblement i barnehagen er for eksempel skrudd fast i vegger pga. sikkerhetsårsaker. Samtidig er det ikke slik at barna skal ha mulighet til å bestemme dette selv, for det er ikke det medvirkning handler om, slik som Seland (2018) beskriver det. Her må barnehagelærere gjøre faglige vurderinger om hvordan dette påvirker barnas aktivitet. I denne situasjonen er det bare et lite, avkappet bord det er snakk om. Hansson (2016) fremmer endring i presentasjoner av materiell og det å flytte om på objekter i rom som en mulighet til å åpne opp for kreative

elementer både i barnehagelærerens profesjonsutøvelse og barnas omgang med og behandling av sine omgivelser.

«Idun har nå oppdaget at flere barn leker en spennende lek med museet. Hun står først stille foran museet og observerer leken, lenge. Deretter begynner hun å hoppe frem og tilbake i rommet, mens hun gjentatte ganger ser bort på barna som leker i museet. Hun sier ingenting, men løper og hopper gjennom rommet mens hun ser på dem, igjen og igjen ...»

Det er ingen av barna som ser at Idun ønsker å være med på leken deres i denne situasjonen. I verste fall blir Idun ignorert, eller avvist på måter jeg som observatør ikke får med meg. Her hadde Idun hatt god nytte av en inngangsbillett til leken, som Nome (2019) beskriver som ideelle for barn



som kanskje ikke evner å invitere seg selv i lek pga. ulike utfordringer. Det som ikke kommer frem i utdraget fra observasjonen, er at barna på museet bytter på å bruke én rosa Post-it lapp som billett til museet. Som Öhman (2012) påpeker, kan et smalt tilbud av materiell gjøre handlingene i leken ekskluderende. Personalet som er til stede i leken kunne ha støttet Idun og hentet den rosa Post-it lappen til henne, eller enda bedre; hentet ei hel blokk med Post-it lapper så alle barna kunne hatt hver sin billett. Melvold (2019) påstår at hvis det er stor nok mengde av materiell vil tilbudet virke inkluderende for barna. I denne situasjonen ville mange tilgjengelige Post-it lapper kunne ha støttet Idun i å selvstendig invitere seg inn i leken gjennom riktig inngangsbillett. Nome (2019) hevder at Post-it lappen da vil være en aktiv deltager i situasjonen, og bli avgjørende for Idun sin mulighet til å delta, når billetten er av riktig type. Men Post-it lapper er i utgangspunktet et kontormateriell, og her vil den voksnes holdninger til hvilke materiell barn får bruke i leken spille en viktig rolle. Waterhouse (2013) hevder at voksne bruker sin definisjonsmakt til å avgjøre hvilke materiell barn får bruke og ikke. I denne situasjonen kan det hende at Post-it lappen ble funnet tilfeldig av et barn, og at personalet egentlig ikke lar barna bruke denne typen materiell i lek.

«Ingrid bygger opp et høyt og bredt tårn med koppene. John og Tobias kommer bort og spør henne om de kan kaste ispinner på koppene for å velte tårnet. Ingrid nikker og løper selv bort til kommoden for å hente ispinner til å kaste med.»

Tårnet Ingrid har bygd inviterer John og Tobias til lek. Tårnet inspirer guttene til aktivitet. Slik Nome (2019) beskriver det, oppmuntrer tårnet som aktør guttene til en type handling ut ifra hvilken agens eller affordance guttene ser i koppetårnet. I tillegg ser vi her hva Hansson (2016) sier om hvordan koppene har fått et helt nytt potensial ut ifra hvordan Ingrid har manipulert dette materiellet. Dette kan også bekrefte det Nome (2019) sier om hvordan barna kan gjøre materiell mer attraktivt for andre ved å sette det i bevegelse. Ifølge Seland (2018) handler barn først og fremst ut ifra sosiale vurderinger, som *hvem* de vil være sammen med, fremfor materielle vurderinger. Men som Latours (2008) teori om aktør-nettverk forklarer, må materiell også gis status som sosiale aktører. Ingrid har gjort koppene mer attraktive for John og Tobias, ved å manipulere dem om til et stort tårn, fremfor da koppene sto pent stablet på hylla. Slik kan vi si at John og Tobias tar en sosial vurdering likevel.

I motsetning til det Gadamer (sett i: Nome 2019) sier om at det er leken som leker med barnet, ser vi her at det er det sosiale nettverket i miljøet som inspirerer barna til aktivitet. Både Ingrid, John og Tobias styrer her aktivitetene selv, i samspill med materiellet. Gadamer mener derimot at leken er det som setter barnet i gang, og at barna selv ikke evner å igangsette lek. Først satte Ingrid i gang en aktivitet med koppene, før guttene kom med forslag til en helt ny aktivitet med det samme materiellet. De strukturerer egen aktivitet ut ifra de materielle tilbudene i miljøet.

4.2 Spontane muligheter for lærings situasjoner

Mulige lærings situasjoner finnes overalt i barnehagen. Barnehagen opplever, som nevnt tidligere, større press fra myndighetenes side om å gjøre barnehagen mer lik skolen, og dette fører til at flere barnehager bruker leken som et verktøy for å oppnå spesifikke lærings mål. Gjennom mine observasjoner har jeg sett hvordan personalet kan bruke materielle impulser til å flette inn lærings mål som en mer naturlig del av leken. Disse situasjonene var heller ikke avhengig av leketema. Jeg fant lærings muligheter spontant i øyeblikkene tilknyttet alle fagområdene i rammeplanen ut ifra hvilke «briller» jeg hadde på da jeg analyserte. Nome (2019) støtter at barnehagelærere skal bruke de spontane lærings mulighetene som oppstår i leken, men påpeker samtidig hvor viktig det er at ikke all lek skal ha et mål om læring.

«Etter at John og Tobias har kastet med ispinnene sier John at han vil prøve med kapplaen, for det var vanskelig med ispinnene. Tobias tar det enda et hakk opp og sier at han vil prøve med de store byggeklossene. Ingrid, Silje og Hilde vil likevel prøve med ispinnene først, og de ler av hvor umulig det er å velte dette koppetårnet.»

I situasjonen ovenfor utforsker barna hvilket materiell som er best egnet til å velte ned koppetårnet med. Den frie leken innebærer mange læringsmuligheter, som barna selv utforsker om de får lov. Nome (2019) poengterer at læring ikke er noen motivasjon for barna i leken. Derfor må barnehagelærere vurdere om det vil berike eller ødelegge barnas lek. En mulighet er å komme med impulser gjennom hvilket materiell som er tilgjengelig i barnehagen fremfor å forstyrre leken når den pågår. John, Tobias og de tre jentene bruker her tre ulike typer materiell for å velte tårnet. Her lærer de mye om egenskapene til det ulike materialet, og gjør seg blant annet gode matematiske erfaringer, samtidig som de leker. Dette kunne vært en planlagt pedagogisk aktivitet, hvor en i personalgruppen hadde bygget et koppetårn og satt frem ulike typer materiell barna skulle kastet med også. Materiell med tydelige variasjoner i vekt og størrelse for eksempel kunne gitt barna tydeligere erfaringer rundt hvor mye kraft de skulle bruke i kastene, og analysert om det er størrelsen eller vekten på materialet som gir utslag i hvor mange kopper man klarer å felle, eller lignende. Melvold (2019) mener at materiell kan brukes som impulser for læring. Når materialet er tilgjengelig for barna i barnehagen, og personalet ivaretar barnas autonomi ved å la dem utforske materialet på egne premisser, kan læring skje spontant i leken. Igjen ser vi også hvordan udefinert materiell som «verdiløse» gjenbruksmaterier ivaretar barns autonomi ved at barna får kaste dem slik de ønsker. Hadde det vært dyre, innkjøpte leker, er det ikke en garanti at barna hadde fått lov å kaste dem slik som de gjør med ispinnene og klossene her.

«John og Tobias har begynt å utforske innholdet i hver sin eske. Pedagogisk leder ber dem om å ta med seg eskene ned på bordet som står midt i rommet for å studere materialet der.»



John har ei eske med skjell og Tobias har ei eske med knapper. Dette materialet er lite i størrelse. Når pedagogisk leder ber guttene om å ta med seg eskene ned på bordet for å

utforske dette, overstyrer pedagogisk leder barnas rett til å styre seg selv, da det er hen som bestemmer hvor guttene skal drive sin aktivitet i denne situasjonen. Fordi materiellet er så lite kan det være at hen ber dem ta det ned til bordet for å unngå at det blir små knapper og skjell spredt overalt i rommet, for å unngå at det blir rotete og kaos (Hansson 2016). Samtidig kan det være at hen styrer dem nærmere hen selv for å få mulighet til å berike, utvikle, inspirere og motivere guttenes utforskning av materiellet (Waterhouse, 2013). Om guttene holder på for seg selv på avstand blir det mer utfordrende for pedagogisk leder og observere guttenes utforskning av materiellet og finne disse mulighetene.

Synet på materiellet kan også være årsaken til at pedagogisk leder styrer barna bort til bordet i denne situasjonen. Kanskje hen anser skjellene og knappene som mer verdifulle enn noe av det andre materiellet. Dette kan vi også se i sammenheng med Waterhouses (2013) påstand om at personalets syn på materiell er avgjørende i forhold til både *hva* barna skal bruke og *hvem* det er som skal bruke dette materiellet. Det kan være at pedagogisk leder ikke har tillit nok til barnas kompetanse i møte med materiellet, og at det er derfor hen ønsker bedre oversikt over situasjonen. Samtidig sier Franck & Glaser (2014) at å se sammen med barnet, er viktig for å innta barnets perspektiv. Pedagogisk leder vil lettere ta del i barnas opplevelser med materiellet når de utforsker materiellet sammen.

«Når John plukker opp den store konkylien sier pedagogisk leder: «Hvis du legger den inntil øret ditt så kan du høre havet suse.» John ser på PL mens han tar konkylien opp til øret for å lytte. Han lytter en kort stund før han legger den ned igjen, uten å si noe, og fortsetter å plukke opp et og et skjell ut av esken.»

Pedagogisk leder vil lære John en av egenskapene til materiellet han har valgt å utforske. Nome (2019) mener at i slike situasjoner kan intensjonen om læring komme i konflikt med John sin verdifulle opplevelse av å utforske materiellet på egen hånd. På en annen side mener Hansson (2016) at barna heller ikke må få styre så mye selv at medvirkningen blir til hinder for barnehagelærerens utøvelse av faglighet og profesjonelt skjønn (Hansson, 2016). Balansen mellom å la barna styre, og å ta over styringen kan være utfordrende. I denne situasjonen gir ikke John noe uttrykk for om han blir påvirket av denne intervensjonen, men forstyrrelsen avslutter i hvert fall ikke hans utforskning av materiellet. John kunne også ha oppdaget dette selv om han hadde fått utforske materiellet på egen hånd, men det vet vi ikke. Pedagogisk leder kunne ha bygget videre på denne oppdagelsen og latt konkylien være en faglig impuls som hen bevisst plasserte i rommet for at barna skulle oppdage suselyden på egen hånd. Det

ville vært i tråd med Melvolds (2019) forslag til hvordan man kan ivareta barns autonomi i læringsprosesser gjennom faglige begrunnelser for utvalg av forskjellige materielle impulser som gir barna ulike muligheter i lek. Tvert imot mener Nome (2019) at barn må få oppleve materiell der de naturlig hører til for å kontekstualisere egen læring og erfaring. Da vil barna ifølge han ikke få spesielt utbytte av å utforske naturmateriell som skjell inne i barnehagen, fordi det ikke vil gi noe mening for dem i den sammenhengen.

4.3 Barns livsverden

Med materiell som kan omskapes til akkurat det de trenger til leken sin, har jeg observert barna skape mange variasjoner i lekeverdener. Slik Öhman forteller, tok barna alle med seg inn i sin livsverden, og lekte det de kan og vet noe om. I rammeplanen er det pålagt barnehagen å støtte barna i å skape mening i den verden de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med udefinerbart materiell kan barna utforske hva som helst og dele det de ønsker eller har behov for å bearbeide gjennom leken i barnehagen. Hansson (2016) sier at materiellet i sin nye kontekst og de ukjente kombinasjonene av materiell åpner for en fenomenologisk og åpen tilnærming. Barna sto fritt til å skape med egne forestillinger om hva det skulle bli. Slik kan udefinerbart materiell være en fin mulighet for barna til å få leke det de har *behov* for å leke i barnehagen.

«Et stort tårn av de store byggeklossene John og Tobias har bygd sammen raser ned på gulvet. De to guttene skubber klossene sammen til en haug.»

«Vi må begynne på nytt!» sier John. De går til kurven med tekstiler og henter hver sin grønne duk.»

John: «Da må vi pakke det inn først.» Guttene legger den ene duken over klossene og Tobias går tilbake med den andre duken.»

Pedagogisk medarbeider: «Skal dere gjemme det dere bygger?»

John: «Nei, men det er sånn man gjør når man bygger! Det må være sånn til bygningen er ferdig»

PM: «Å ja, det er sant ja.»



John: «Så må vi bygge et gjerde rundt, slik at ingen kommer inn på anleggsplassen.»

Det kommer tydelig frem her at John har observert hva som foregår på en anleggsplass hvor det pågår bygningsarbeid, og han deler fra sin livsverden med Tobias. Det udefinerbare materiellet gir barna større muligheter til både å dele og skape mening av sine erfaringer og opplevelser i leken, fordi de har flere affordances enn hva definerte leker har. John og Tobias bruker flere ulike materiell for å konstruere byggeplassen. Her ser vi hvor fleksible materielle kan bli i en annen kontekst, slik som Hansson (2016) og Melvold (2019) fremhever udefinert materiell. Den grønne duken blir en presenning, klosser gjemmes i en haug under presenningen, og et gjerde bygges videre av ulikt materiell som er tilgjengelig i rommet. Slik kan barna skape akkurat det de trenger til sin lek, uten å være avhengig av at det finnes ferdigdefinerte gjerder og presenninger. Som Öhman påpeker må barna ha tilgang til mange forskjellige ting til leken sin (Öhman, 2012, s. 80).

Til tross for alle mulighetene det udefinerbare materiellet kan tilby, fremhever Nome (2019) at leken kan bli utfordrende for barn som ikke har et godt utviklet språk eller sosial kompetanse, om det ikke er definert materiell i miljøet også. I så tilfelle vil personalet måtte støtte barnet inn i leken ved å finne riktig inngangsbillett for barnet. I denne situasjonen kunne definert materiell som lekefigurer eller maskiner for eksempel vært inngangsbilletter for andre barna til å bli med John og Tobias i leken. Öhman (2012) fremhever mulighetene barna får i leken gjennom et variert materielt tilbud. Hun mener at et smalt tilbud av materiell kan virke ekskluderende. Da kan mangelen på definerte leker i denne situasjonen, virke ekskluderende for andre barn, ved at de ikke finner den riktige inngangsbilletten.

«John og Tobias sitter på det lille bordet. De ser bort på et tårn de har bygd sammen. Oppå tårnet ligger det kapplakasser formet som kors og rundt tårnet har de satt opp en madrass for å skjerme byggverket. De sitter helt stille ved siden av hverandre og ser på tårnet.

Barnehagelærer: «Hva gjør dere?»

Tobias: «Det er bestefar Roger som er død.»

John: «Da satt vi og så på at han var død.»

BL: «Å ja, det ser jeg. Kan jeg sitte med dere?»

Tobias og John nikker og flytter seg litt lenger bort på bordet for å gjøre plass. Ingen sier noe på en liten stund. Alle tre sitter og ser bort på tårnet.

Tobias: «Vi er i kirka.»

John: «Ja, i kirka.»

BL: «I kirka.»

Tobias: «Også synger vi!»

BL: «Hvilken sang skal vi synte da?»

Tobias: «Det vet jeg ikke.»

John: «Er det sånn kirkesang?»

Tobias: «Nei, det er sånne lyder bare.»

Det blir stille i hele rommet.»



Tobias har nylig vært i begravelsen til bestefaren sin. Öhman (2012) sier at barna bruker leken til å vise oss glimt fra sine egne liv. Her tar han oss med inn i sin opplevelse og gjenskaper så godt han kan hvordan det faktisk var i begravelsen. De har bygd hele kirkerommet med madrasser og grønne kasser, kista til bestefar er bygd av klosser med et kjempehøyt tårn i bakre ende, og de har pyntet med kors av kapplaklosser og satt fram det lille bordet som en kirkebenk. Tobias bearbeider denne opplevelsen, og for ham gir det mening at det også skal være begravelse i barnehagen, når han nettopp har vært i begravelse med familien. Som Melvold (2019) påpeker, er leken nær knyttet til meningsskapning, og barna behøver å konstruere leken sin slik at det gir mening for dem. Her er det Tobias som styrer leken på sine egne premisser. I motsetning til Gadamer's påstand om at det er leken som setter barnet i gang (Nome 2019), er det i denne situasjonen en opplevelse Tobias trenger å bearbeide som styrer hans aktivitet i barnehagen.

Når barna har tilgang på et variert tilbud av materiell, kan de utarbeide lekverdener slik at de gir mening for leken deres. Slik den nåværende materielle praksisen er i norske barnehager, er det allerede et variert tilbud av materiell, men som Melvold (2019) og Hansson (2016) fremhever må det også være nok mengder av materiellet for at tilbudet skal være inkluderende og raust nok for barnas lek. Her bruker Tobias veldig mye materiell, og hadde det vært for lite av hvert materiell ville han ikke hatt mulighet til å skape dette kirkerommet og holdt begravelsen til bestefar i barnehagen. Brendeland (2018) fremhever overfloden av leketøy som uheldig for barna. Men Melvold (2019) påpeker at sammensettingen av materiell ikke

skal være tilfeldig, men at det må gi mening for barna som skal leke med det. Mengdeprinsippet, som Melvold (2019) beskriver det, handler ikke om å ha mye av mye, men mye av lite.

5.0 Oppsummering

Mine funn i denne oppgaven viser hvordan immaterielle verdier som ivaretagelse av barns autonomi og rett til medvirkning blir lettere å realisere gjennom en materiell praksis med store mengder av variert materiell. Det udefinerte materialet viser oss hvordan vi kan ivareta barns autonomi ved at de selv kan styre seg selv og sine handlinger slik de ønsker i samspill med ulike typer materiell. De spontane mulighetene for læring kan være enklere å knytte til ulike læringsmål ved bruk av udefinert materiell som pedagogiske impulser, fremfor å bare drive planlagte aktiviteter. Barna får også større muligheter til å skape reelle representasjoner fra sin egen livsverden gjennom bruk av udefinert materiell i barnehagen, men her er barna også avhengig av at det er *nok* materiell tilgjengelig. Barna kan skape de lekverdene de vil og omskape materialet til det de trenger i leken sin. Men det må være balanse mellom udefinert og definert materiell. I barnehagens materielle praksis må dette være en faglig vurdering barnehagelæreren gjør, i samarbeid med barna og det fysiske miljøet.

En materiell praksis med mengder av udefinert materiell kan berike barnehagens materielle praksis gjennom å realisere arbeid med immaterielle verdier i barnehagen. I og med at mye av dette materialet er gjenbruksmateriell og naturmateriell, og derfor gratis, vil det heller ikke nødvendigvis koste barnehager noen ting å inkludere dette materialet som en del av sin materielle praksis.

5.1 Videre forskning

Jeg har sett i min forskning at bruk av udefinert materiell sammen med barn åpner for utallige muligheter. Barna har vært innom alle de syv fagområdene i rammeplanen i leken sin, noe som inspirerte meg til å prøve å bruke udefinert materiell som impulser til arbeid med de ulike fagområdene i barnehagen for å legge opp til muligheter for ulike læringsprosesser som en naturlig del av leken. Det ville vært spennende å se hvordan en slik praksis evt. vil gi reelle muligheter for å oppnå spesifikke læringsmål i ei gruppe og hos enkeltbarnet. Mengdeprinsippet som Melvold (2019) og Hansson (2016) fram snakker, inspirerte meg til å se på hvilke konsekvenser dette har for konflikter i barnegrupper, og hvordan det kan brukes som prinsipp i inkluderende lekemiljøer.

6.0 Litteraturliste

- Barnehageloven. (2005, Juni 17). *Lov om barnehager*. Hentet fra lovdata.no:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehage>
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Brendeland, T. A. (2019, November 05). Når barn får bildekk, tepper og rør, kan de leke i timesvis i barnehagen. *Utdanningsnytt*.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving. 6. utg.* Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dingstad, P. E. (2018). Makt og medvirkning i barnehagen: En problematisering. I K. R. Wolf, & S. B. Svenning, *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (ss. 101-124). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, I. (2018). Barn og bevegelse: Læring gjennom landskap. I T. Moser, E. B. Sandseter, & T. L. Hagen, *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (ss. 184-199). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Franck, K., & Glaser, V. (2014). Rett til medvirkning for barn med særskilte behov. I P. Sjøvik, *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Frønes, M. H. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Fagbokforlaget.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær: Å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget.
- Kristiansen, T. (2018). Medvirkning - uendelig vanskelig - fantastisk enkelt! I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad, *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen. 2. utg.* (ss. 206-217). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst. Samfunnsfag for barnehagelærere. 5. utg.* Fagbokforlaget.
- Latour, B. (2008). *En ny sosiologi for et nyt samfund - introduksjon til Aktør-Netværk-Teori*. Akademisk forlag.
- Løvlie, E., & Schibbye, A. L. (2017). *Du og barnet*. Universitetsforlaget.
- Melvold, L. (2019). *Barn er budbrinere: en veiviser til psykisk helsefremmende barnehager*. Kommuneforlaget AS.
- Nome, D. Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk forlag.

Seland, M. (2018). Individet og fellesskapet - valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser. I V. Glaser, S. Mørreaunet, K. H. Moen, & F. Søbstad, *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen. 2. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder. 5. utg.* Fagbokforlaget.

Thoresen, I. T., & Winje, G. (2017). *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen.* Cappelen Damm AS.

Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet.* Fagbokforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke.* Pedagogisk forum.

7.0 Vedlegg

7.1 Samtykkeskjema med informasjonsskriv



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Når saker blir til lekesaker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å observere utviklingen av barns lek med udefinert materiell. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å samle inn datamateriale som grunnlag til drøfting i min bacheloroppgave. Tittelen på prosjektet er midlertidig, og kan fortsatt utarbeides.

Problemstillingen er også midlertidig: «*Hva kan skje med leken til ei barnegruppe i 5årsalderen, med bruk av udefinerbart materiell, i et innemiljø over tid?*»

Jeg skal observere skolestarterne i lek med udefinerbart materiell, og se på hvordan leken og bruken av materiellet utvikler seg over tid. I tillegg til barnas lek og bruk av materiellet kommer jeg til å se på hvilke variabler som påvirker aktivitetene og i hvilken grad. Disse variablene vil for eksempel være voksenpersonen og antallet barn som deltar pga. sykdom, fri fra barnehagen osv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Observasjon av barnet i lek sammen med andre barn
- Hvis du ønsker mer informasjon om prosjektet kan du ta kontakt med meg på

Telefonnummer:

Eller

Epost:

Det er frivillig å delta

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

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barna til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres. Når prosjektet avsluttes vil all rådataene slettes, utenom det som brukes i oppgaven.

Prosjektet skal avsluttes 19.april 2024.

Med vennlig hilsen

Sissel Sandvik

Veiledere:

Signe Marie Hanssen og Sissel Mosve Bjørnbet

Student:

Sissel Sandvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Når saker blir til leksaker*». Jeg samtykker til:

- At barnet mitt deltar i observasjon

Dato:

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

7.2 Episodebeskrivelse

Hvor <ul style="list-style-type: none">• Rom, tid på dagen	Hvem <ul style="list-style-type: none">• Deltakere• Barn og personal	Kontekst <ul style="list-style-type: none">• Forløp til hendelse• Hvilken situasjon• Hva skal skje
Episodebeskrivelse		
Kommentar		

7.3 Aktivitetsskjema

Aktivitet	Materialer	Hvem
Type lek	Hva bruker barna	Hvem er med, hvor mange, voksenperson
Handlinger og uttrykk		
Hva gjør barna, hva sier de/gir de uttrykk for?		
Observatørens kommentarer		
Mine tanker om årsak og virkning		
Muligheter		
Hvilke muligheter har veien videre for leken? Hvilke muligheter frarøves barna?		