

Aida Valiauga

Barnehagens rom – rom for omsorg?

En etnografisk inspirert observasjonsstudie om barnehagens fysiske miljø og de yngste barnas opplevelse av omsorg



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Aida Valiauga

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien tar utgangspunkt i kvalitative data og omhandler de yngste barnas uttrykk for opplevelse av omsorg og deres erfaring i møte med ting og mennesker i barnehagens fysiske miljø. Formålet med mastergradsavhandlingen er å få økt kunnskap om omsorgsrelasjoner mellom de yngste barna i barnehagen og den komplekse samhandlingen mellom mennesker, ting og rom. I studien rettes også oppmerksomheten mot barnas lek, samt rommets egenskaper og betydning for omsorgsrelasjoner mellom barn og voksne, og særlig barn imellom.

I studien støtter jeg mine fortolkninger med kroppsfenomenologi som vitenskapsteoretisk ståsted. Studiens empiri fremkommer fra feltarbeid i to barnehager i grupper med barn i 1-2 års grupper. For å innhente empiri er det brukt deltakende observasjon med fotomateriell som støtte. Denne studien er en kvalitativ, etnografisk inspirert observasjonsstudie om de yngste barnas opplevelse av omsorg og omsorgshandlinger mellom barn. Barn er medskapere av omsorgsmiljø i barnehagen og er aktive aktører i møte med materialitet og barnehagens fysiske miljø.

Problemstillingen for denne studien er følgende:

Hvordan kommer barns opplevelse av omsorg til uttrykk på en småbarnsavdeling?

Studiens empiri, teorigrunnlag og relevant forskning presenteres og drøftes i lys av de yngste barns kroppslighet, materialitet og barns kroppslige og sanselige erfaringer i møte med barnehagens rom, ting og mennesker. Kroppen i bevegelse er kjernen til læring og oppnåelse av kunnskap (Løkken, 2018; Ingold, 2000, 2018; Merleau-Ponty, 1962, 1994). Barn på en småbarnsavdeling er i kontinuerlig samhandling med mennesker og omgivelser, men er også medskapere av sin og andres virkelighet.

Funnene i studien indikerer at barnehagens rom kan skape både muligheter og begrensninger for de yngste barnas kroppslige væremåte, lek, sanseopplevelser og utvikling av trygge, omsorgsfulle relasjoner mellom barn og ansatte, og barn imellom.

Materialitet og innredning av rommet kan være viktig verktøy til å skape et omsorgsfremmende miljø. Forstyrrelser kan skape både begrensninger og muligheter for omsorgsfulle relasjoner mellom mennesker i rommet. Barnehagelærere har en viktig rolle i situasjoner som kan virke forstyrrende eller utfordrende på grunn av barnehagerommets organisering og andre faktorer som påvirker barns lek, læring, omsorg og danning. Det er også viktig at barnehagelærere er bevisst rommets begrensninger og muligheter, og jobber systematisk med å skape et rikt og godt tilrettelagt læringsmiljø som skapes og endres sammen med barn.

Abstract

This study is based on qualitative data and is about the youngest children's expressions of the experience of care and their experience in encounters with materiality and people in the kindergarten's physical environment. The purpose of the master's dissertation is to gain increased knowledge about care relationships between the youngest children in kindergarten and the complex interaction between people, materiality and space. The study also draws attention to children's play, the characteristics of the room and its significance for caring relationships between children and adults, and especially between children.

In the study, I support my interpretations with phenomenology of the human body as a scientific theoretical point of view. The empirical study emerges from fieldwork in two kindergartens in groups with children aged 1-2 years. To obtain empirical data, participatory observation with photos as support has been used. This study is a qualitative, ethnographically inspired observational study of the youngest children's experience of care and caring actions between children. Children are co-creators of the care environment in the kindergarten and are active actors in meeting materiality and the kindergarten's physical environment. The research question for this study is:

How is a child's experience of care expressed in kindergarten?

The study's empirical data, theoretical basis and relevant research are presented and discussed in the light of the youngest children's physicality, materiality and children's physical and sensory experiences in encounters with the kindergarten's rooms, things and people. The body in motion is the core of learning and the acquisition of knowledge (Løkken, 2018; Ingold, 2000, 2018; Merleau-Ponty, 1962, 1994). Children in toddler groups are in continuous interaction with people and the environment but are also co-creators of their and others' reality. The findings of the study indicate that the kindergarten's room can create both opportunities and limitations for the youngest children's physical behavior, play, sensory experiences and the development of safe, caring relationships between children and staff, and between children. Materiality and decoration of the room can be important tools for creating a caring environment. Disturbances can create both limitations and opportunities for caring relationships between people in the room. Kindergarten teachers have an important role in situations that can be disruptive or challenging due to the organization of the kindergartens room and other factors that affect children's play, learning, care and education. It is also important that kindergarten teachers are aware of the room's limitations and possibilities, and work systematically to create a rich and well-organized learning environment that is created and changed together with children.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Problemstilling	7
1.3 Begrepsavklaringer	8
1.4 Aktuell forskning	11
1.5 Avgrensning	12
1.6 Studiens oppbygging	12
2 Teoretisk grunnlag	14
2.1 Omsorg i barnehagen	14
2.1.1 Omsorgsbegrepet	14
2.1.2 Omsorg og de yngste barna	16
2.1.3 Omsorgsfulle relasjoner mellom barna	18
2.2 Barnehagens rom	19
2.3 Rom, ting og mennesker	24
2.4 Kroppsfenomenologi	27
3 Metode og forskningsprosess	31
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming	31
3.2 Valg av metode	32
3.2.1 Etnografisk inspirert observasjonsstudie	32
3.2.2 Deltakende observasjon	33
3.3 Gjennomføring av studien	34
3.3.1 Utvalg	35
3.3.2 Metoder og utstyr	36
3.3.3 Rolle som observatør	37
3.4 Troverdighet og pålitelighet	38
3.5 Etske hensyn	39

3.5.1	Forskning i egen organisasjon	39
3.5.2	Forskning blant barn.....	40
4	Studiens funn	41
4.1	Kategori 1: Materialitet	41
4.2	Kategori 2: Forstyrrelser	42
4.3	Kategori 3: Tilgang til lekemateriell	43
4.4	Kategori 4: Voksenrolle	44
4.5	Oppsummering av kategoriene	45
5	Presentasjon og drøfting av funn	46
5.1	Materialitet – kan ting gi omsorg?	46
5.1.1	Myke steder	47
5.1.2	Materialitet og lekesoner	52
5.2	Forstyrrelser – brudd eller muligheter?	54
5.2.1	Små barn og store sko	56
5.2.2	Kan forstyrrelser fremme omsorg?	57
5.3	Tilgang til lekemateriell – ansattes makt?	59
5.3.1	Gjemte og synlige leker	59
5.3.2	Høye hyller og omsorg	62
5.3.3	Når noe utilgjengelig blir tilgjengelig.....	65
5.4	Voksenrolle – valg eller tvang?.....	66
5.4.1	Direkte og indirekte insentiver til omsorg.....	66
5.4.2	Påtvungne omsorgshandlinger.....	67
6	Avslutning.....	69
6.1	Videre forskning	70
	Litteraturliste	72
	Vedlegg.....	77

Forord

I mitt feltarbeid har jeg møtt mange barn, ansatte og ulike rom som er viktige aktører i et forsøk å gi barn en god barndom i en institusjon. Barndommens institusjonalisering har alltid vært et viktig og interessant tema for meg som mamma og en barnehageansatt. Vi barnehagelærere bærer et stort ansvar. Vi skal sørge for at barna våre har det godt og trygt, og skal alltid ha et ledig fang som de små kan klatre opp i. Vi skal skape gode og varierte leke- og læringsmuligheter som fremmer barns utvikling sosialt, emosjonelt, fysisk og intellektuelt. Vi skal sammen med barna skape et stimulerende, inkluderende og trygt miljø for både barn og voksne.

Men jeg mener at det viktigste av alt er at vi voksne mennesker kommer inn i barnets liv, og er så nære som vi kan være. Vi skaper hverandre, så lenge vi er ærlige med hverandre og seg selv. Omsorg og kjærlighet er en forutsetning for barnas trivsel i barnehagen. Men det er også livets høyeste mål. Barnehage er ikke naturlig, det er kultur. Barnehagen skal aldri erstatte foreldrekjærlighet og hjemmets trygghet for de barna som er heldige nok til å ha det godt og trygt hjemme. Men barnehage som institusjon består av mennesker. Vi påvirker hverandres hverdag, skaper relasjoner og gir forutsetninger for hverandres vekst, utvikling og læring. Vi lærer sammen om livet, oss selv og hverandre. Omsorg og kjærlighet bør ikke oppfattes som noe som kun hører til hjemme. Vi lever her og nå, med de menneskene og omgivelsene vi har tilgang til. Mitt største håp for barnehage som en barndomsinstitusjon er at alle barna skal bli møtt, sett og forstått av barnehageansatte. Jeg har også håp om at vi som jobber i barnehagen skal alltid kunne gi barna omsorg, kjærlighet og tid. Vi voksne kan utsette alle praktiske oppgaver, men kan aldri spole tilbake tiden når et barn trenger oss. Det viktigste av alt er at selv om barna trenger omsorg, trygghet og kjærlighet, er de likeverdige individer. De er kompetente omsorgsgivere og må gis mulighet til å utøve omsorg i møte med andre mennesker.

Jeg ønsker å takke Luna som lærte meg å elske uselvisk og ubetinget. Hun lærte også meg at ubetinget kjærlighet er ikke det eneste barn trenger. De trenger også orden på livet, et stimulerende miljø og ubegrensede muligheter for undring, nysgjerrighet, varierte uttrykksmåter og kreativitet.

Jeg vil også rette en takk til min veileder Solveig Nordtømme ved Universitetet i Sørøst-Norge. Våre veiledningstimer var bestandig inspirerende og lærerike. Takk for støtte, oppmuntring og gode råd jeg har fått.

Høyjord, 8.mai 2021.

Aida Valiauga

1 Innledning

Denne studien er en kvalitativ, etnografisk inspirert observasjonsstudie om de yngste barnas erfaring av barnehagens fysiske miljø og deres opplevelse av omsorg. Rom, ting og mennesker er i konstant dynamisk samhandling som skaper premisser for de yngste barns muligheter til å både oppleve og utøve omsorg overfor andre rundt seg. Jeg ønsker å se nærmere på denne tematikken og har derfor gjennomført et feltarbeid i form av deltakende observasjon. Resultater fra kvalitative undersøkelsen gir meg ny kunnskap og data til videre analyse i dette prosjektet.

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Temaet for studien er hvordan barnehagens rom, materialitet og omsorg veves sammen på en småbarnsavdeling. Både voksne og barn har visse rammer rundt seg hver dag – tid, sted, rutiner, mennesker og materielle ting som påvirker deres tilværelse i barnehagen. I doktoravhandlingen sin beskriver Aslanian (2019b, s. 115) hvordan strukturelle endringer på avdelingen når et nytt gulv skulle legges, førte til endringer i et velfungerende omsorgsmiljø. Omsorg i barnehagen, barn som medskapere og aktive deltakere i omsorgsmiljøet og barnehagens rom som skapende og forstyrrende element er temaene som vekket min interesse og var drivkraft til å sette i gang med egen forskning i feltet.

Både Barnehageloven (Barnehageloven, 2005, §1) og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) slår fast at barnehagen skal i samarbeid med hjemmet ivareta barnas behov for lek, omsorg, læring og danning. Begge barnehagens styringsdokumenter ser omsorg som barnehagens samfunnsmandat og fremmer en helhetlig tilnærming til læring, som ser omsorg, lek, danning og læring i sammenheng (Bøe et al., 2018, s. II). Omsorg er derfor viktig for barns trivsel og allsidig utvikling. Barn defineres ikke kun som mottakere av omsorg, men er aktive aktører som påvirker omsorgssituasjoner og er medskapere av omsorgsfulle fellesskap (Tholin, 2013, s. 111). Jeg finner det derfor interessant å se nærmere på hvordan barnehagens rom, materialitet og ikke minst mennesker på en småbarnsavdeling påvirker omsorgsrelasjoner mellom barna. I denne studien prøver jeg å diskutere relasjoner og samhandling mellom barnehagens rom og de yngste barnas opplevelse av omsorg.

1.2 Problemstilling

Min intensjon med denne studien er å sette søkelys på omsorgsfulle relasjoner mellom barn i barnehagen og barnehagens fysiske miljø. Jeg ønsker å gjøre rede for den komplekse samhandlingen

mellom ting, mennesker og barnehagens rom. Jeg ser nærmere på ulike uttrykksformer for barns opplevelse av omsorg i interaksjoner med hverandre og omgivelsene sine. Men jeg har ingen ambisjoner om å finne et definitivt og entydig svar på hvordan omsorg oppleves av et barnehagebarn, fordi mine observasjoner av andres opplevelser er alltid fortolkende og er sett fra mitt perspektiv som et voksent menneske med egne forutsetninger og erfaringer. Jeg har heller ikke intensjon om å finne svar på spørsmålet om hvilke egenskaper ved barnehagens rom gir barna de beste mulighetene for omsorg, fordi det er alltid individuelt for ethvert barn og gruppe. På bakgrunn av min personlig og faglig interesse for barnehagens rom og omsorgsrelasjoner mellom de yngste barna i barnehagen har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kommer barns opplevelse av omsorg til uttrykk på en småbarnsavdeling?

Intensjonen min er å belyse forholdet mellom barnehagens rom og omsorg, og hvordan omsorg mellom barn blir synlig midt i den komplekse samhandlingen av rom, ting og mennesker. Selv om problemstillingen i studien setter søkelys på barns opplevelse av omsorg og hvordan det kommer til uttrykk, fokuset mitt er ikke bare uttrykk for omsorg, men også premisser for omsorg i form av barnehagens rom, innredning og organisering. Jeg forstår disse forholdene som viktige faktorer som kan skape begrensninger og muligheter for barns lek, relasjonsbygging, opplevelse av trygghet og stabilitet, og positiv samhandling mellom mennesker i rommet.

For å innhente empiri har jeg brukt en kvalitativ metode – deltakende observasjon. Under feltarbeidet satt jeg søkelys på hvordan omsorg kommer til uttrykk gjennom lek, vennskap, felles opplevelser, samspill og omsorgshandlinger mellom barn. Jeg drøfter hvordan rom og omsorg er avhengig av hverandre. På grunn av oppgavens omfang og kompleksitet, prøver jeg å unngå å trekke konklusjoner om årsak og virkning mellom de to viktigste fokusområdene i prosjektet mitt, nemlig omsorg og rom. Men jeg forsøker å utdype de viktigste forholdene for barns opplevelse av omsorg og rom. Disse viktige faktorer ble trukket fram som både resultat av empirisk undersøkelse og godt gjennomtenkt utvalg av teoretisk grunnlag i studien. Målet med prosjektet mitt er ikke å foreta teoretisk generalisering ut fra studiens empiri, men har et hovedmål å forstå mest mulig om fenomener som studien fokuserer seg på.

1.3 Begrepsavklaringer

I dette kapitlet presenterer jeg kjernebegrepene i oppgaven min: *omsorg, rom, forstyrrelser, materialitet og voksenrolle*. Jeg gjør rede for de viktigste begrepene og hvordan de blir brukt i denne studien.

Omsorg er et sentralt begrep som er ganske vanskelig å definere på en entydig måte. Tholin (2003, s. 47) hevder at omsorg er det grunnleggende som foregår mellom mennesker i dagliglivet, og handler om å bygge relasjoner med andre. Omsorg som begrep i denne studien handler om et fenomen som fletter seg sammen i det relasjonelle og kan være til stede i det som skjer i samspill mellom mennesker, rom og ting. Omsorg omfatter både fysisk kontakt, humor, trøst, nærhet, barnas behov for fysisk og psykisk omsorg, tilstedeværelse, innlevelse, lek og mange andre deler av dette vide begrepet. Lek er viktig som både uttrykk for og kilde til barns trivsel, og jeg forstår lek som tegn på trivsel og uttrykk for omsorg. Derfor bruker jeg lekende elementer i beskrivelser av omsorgsmiljø, omsorgssituasjoner og samspill mellom mennesker i rommet.

Rom i denne studien er et annet sentralt begrep og handler om barnehagens fysiske miljø med sin størrelse, form, innredning og løsninger om å plassere materialiteten på. I redegjørelse av teoretisk rammeverk og presentasjon av studiens funn, setter jeg lite søkelys på barnehagens arkitektur og barnehage som større enhet, altså et bygg som struktur av mange forskjellige rom. Jeg retter oppmerksomheten på barnehagens innemiljø og beskriver rom innenfor rammer av barnehagens avdeling. I presentasjon og drøfting av funnene mine bruker jeg tre Nordtømmes (2015a, s. 3) rommetaforer: hovedrom, mellomrom og bakrom. Disse typer rom beskriver jeg mer detaljer i studiens teoridel. Barnehagens hovedrom i Nordtømmes (2015b) forståelse er «et konkret rom, det rommet i barnehagen som ofte omtales som avdelingen, der barna opplever at de hører til og der det alltid er en ansatt tilstede» (s. iv) og er de fysiske rammene som jeg tar utgangspunkt i denne studien. Derfor har jeg kun observert barn og ansatte i hovedrom – avdelinger som de vanligvis bruker og omtaler som sitt faste rom.

Forstyrrelser handler om noe som avbryter, endrer, forhindrer eller stanser noe annet som er allerede i gang. Det kan være en hendelse, lyd, rutinesituasjoner, noe uventet og akutt. Det kan være hva som helst, men alltid et brudd som setter i gang en endring som påvirker mennesker, ting eller/og barnehagens rom. Forstyrrelser kan observeres når de setter menneskekropper i bevegelse, eller når noe stabilt og rolig i rommet blir forandret og berørt. Biesta (2009) definerer slike prosesser som «something that intervenes, that comes from “the outside”, that comes in and breaks through our expectations and conceptions» (s. 104). Et brudd i planlagte aktiviteter eller hverdagslige situasjoner kan være en kilde til noe nytt som kan skapes av både barn, de ansatte og ting rundt dem. Det er avhengig av barnehagelærere hvordan disse forstyrrende elementer håndteres. Barnehagelærere som er bevisst forstyrrelsers produktive kraft i barnehagehverdagen, har et stort ansvar for å bruke disse øyeblikkene til å møte barn med respekt og interesse for deres lek og læring (Larsen, 2015). Derfor bruker jeg begrepet forstyrrelser ikke bare i forståelse av en hendelse eller en prosess, men kobler

også til prosesser som foregår etter forstyrrelser har funnet sted og ser samtidig nærmere på barnehageansattes reaksjon på dem.

Begrepet **materialitet** kan defineres på forskjellige måter. Ofte beskrives det som alt det fysiske og materielle rundt oss – noe som har en fysisk utstrekning, og noe som kan måles, veies og defineres (Bille & Sørensen, 2012, s. 14). Nordtømme (2015b, s. 12) bruker begrepet materialitet i sin avhandlingens rammer for å beskrive de fysiske objektene som omgir mennesket. Otto (2005, s. 7) hevder at materialitet omfatter både fysiske ting i bred forstand og praksis. Ikke minst, kan materialitet ikke bare forstås som noe fysisk og sanselig, men også ses som noe i den materielle verden, sanset i kulturelt fargede referanserammer (Bille & Sørensen, 2012, s. 15). Waterhouse et al. (2019) forklarer begrepet materialitet som «relasjoner mellom mennesker og materialer og de virkninger som oppstår i handlinger i de intra-aktive relasjonene» (s. 7). Begrepet materialitet i denne studiens sammenheng er brukt for å beskrive fysiske objekter som leker, møbler, gjenstander og andre objekter. Det materielle i barnehagens rom omfatter både enkelte ting, og summen av disse tingene og er begrenset av barnehagerommets fysiske rammer. Forståelsen av materialitet som noe som oppstår i møte mellom mennesker og ting er aktuelt og relevant i denne studien, men jeg bruker andre ord og begreper for å beskrive samspill mellom materialitet og mennesker.

Voksenrolle er et annet vidt begrep som jeg bruker i redegjørelse av samspill mellom barn, den ansatte, rom og materialitet. I denne studien har jeg en vid forståelse av omsorg og ser omsorgsrelasjoner mellom mennesker i mer enn utelukkende bare sender – mottaker forstand, hvor den ansatte har en rolle som omsorgsgiver og barn som mottaker. I dette prosjektet har jeg stor interesse og ambisjoner for å skape en dypere forståelse av samhandling mellom rom, materialitet, barn og de ansatte som likeverdige, like viktige og samtidig unike medvirkere i barnehage som en pedagogisk institusjon. Voksenrolle i dette prosjektets rammer knyttes til profesjonsperspektivet og rollen den ansatte i barnehage har, som for eksempel kan både fremme og begrense uttrykk for omsorg mellom barn. Jeg retter blikket mot voksenrollen i de nære situasjonene som kan forstås som omsorgshandlinger eller er handlinger som påvirker omsorgsrelasjoner mellom mennesker i rommet. Hennem & Østrem (2016, s. 87) hevder at nærhet, kjærlighet og følelsesmessig involvering er en del av barnehagelærerens profesjonalitet. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) presiserer at barnehagen som organisasjon og personalet skal aktivt arbeide for et miljø som ikke bare imøtekommer barnas behov for omsorg, men som også verdsetter barnas omsorgshandlinger. I denne studien bruker jeg begrepet *den ansatte* som henviser til en barnehagelærer som profesjonsutøver. Profesjonell omsorg handler om å ta ansvar for barns emosjonelle, sosiale eller fysiske behov, men også om at omsorgsfulle handlinger knyttes til læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 45). Aslanian (2019a, s. 213) understreker videre at

omsorg for barn omfatter blant annet utvikling og ivaretagelse av det fysiske miljøet. Forståelsen av voksenrollen i lys av profesjonsperspektivet danner grunnlag for drøfting av studiens funn som handler om, for eksempel barnehageansattes passiv eller aktiv deltakelse i aktiviteter og barns lek. Samtidig snakker jeg mye om hvordan barnehageansatte innreder barnehagens rom, plasserer lekemateriell og konstruerer mening i rommet. I bruk av begrepet voksenrolle i denne studien ligger derfor en premiss at den ansatte har alltid intensjon med sine handlinger og utvikling av barnehagens fysiske miljø, fordi voksenrollen har forankring i profesjonsidentitet og krav til profesjonen.

1.4 Aktuell forskning

Solveig Nordtømmes doktoravhandling (2015b) om barns lekeerfaringer med barnehagens rom og materialitet er relevant forskning som er mye brukt og henvist til i denne studien. Hennes interesse for barns kroppslighet og meningsskapende møter mellom materialitet, rom og barn kobles til tema omsorg i denne studiens rammer.

Doktoravhandlingen til Teresa Katherine Aslanian (2019b) løfter fram og diskuterer omsorg som både fenomen og begrep i barnehagesektoren. Her presenteres det et bredt teoretisk og empirisk grunnlag for et perspektiv på omsorg som en materiell og praksis i barnehagen som organisasjon. Aslanian (2019b, sammendrag) beskriver også omsorgsparadokset – omsorg er et fundament i barnehagens praksis, men omsorgsbegrepet er fraværende i barnehagelærerutdanningens rammeverk. Avhandlingen til Aslanian (2019b) er interessant i denne studien, fordi den gjør rede for blant annet hvordan miljø og fysiske omgivelser påvirker barnehagelærerens evne til å inngå i omsorgsfulle relasjoner. Barn og ting beskrives som deltakere i en vid omsorgspraksis – dette tema gjør jeg også rede for i denne studien.

Nina Rossholt skriver i artikkelen «Gråtens mange ansikter» (2010) om omsorg som forstås i relasjon til de yngste barns gråt. Hun knytter gråt til kroppen og tolker barns gråt som en materialitet. Personalet i barnehagen kategoriserer og definerer gråt på forskjellige måter og møter dermed gråt på ulike måter. Barnehagelærernes omsorgshandlinger overfor barna blir påvirket av de ulike måtene og forstå gråten på, og disse ulike måtene å møte gråten på kan leses som omsorgspraksiser som igangsetter bevegelser i kropp og ting (Rossholt, 2010, s. 112).

Thomas Gitz-Johansens (2019) skriver i forskningsprosjektet sitt om følelser, relasjoner og omsorg blant de yngste barna (0-2 år) og det pedagogiske personalet i barnehagen (Gitz-Johansen, 2019, s. 11). Selv om Gitz-Johansen setter søkelyset på omsorgsrelasjoner mellom barn og ansatte i barnehagen, har prosjektet stor relevans i studien min. Kunnskap om viktigheten av omsorg for de

Yngste barna i barnehagen og drøfting av observatørrollen på en småbarnsavdeling er veldig nyttig og er utgangspunkt til videre drøfting i denne studien.

1.5 Avgrensning

Omsorg er et svært vidt begrep som kan tolkes ganske forskjellig, avhengig av konteksten. Jeg gjør rede for både min tolkning av begrepet og presenterer teori som best gjenspeiler syn på omsorgsbegrepet i barnehagesektoren som er relevant og aktuelt i denne studien. Omsorg skal ikke bare forstås tradisjonelt i rettlinjert forstand med en omsorgsgiver og en omsorgsmottaker. Omsorgsrelasjoner foregår i en sirkulær og dynamisk prosess (Tholin, 2013, s. 19). Barna kan være og er omsorgsgivere og utøver omsorgshandlinger overfor andre mennesker. Jeg har derfor valgt å rette blikket mitt mot omsorgshandlinger mellom barn, der barna er kompetente omsorgsgivere som blir både påvirket av andre mennesker og omgivelsene sine, men som også påvirker andre mennesker og miljø rundt seg. Omsorgsrelasjoner mellom barn og barnehagens ansatte gir jeg derfor mindre oppmerksomhet til i dette prosjektet. Omsorgshandlinger foregår mellom ulike aktører: rom, ting og medmennesker i barnehagen. Jeg løfter fram samhandlingen mellom disse faktorene.

Jeg ønsker med denne studien å sette lys på noen viktige komponenter i et komplekst samspill mellom materialitet, rom og mennesker. Dette samspillet er viktig for de yngste barns opplevelse av omsorg på mange forskjellige måter og er kontekstavhengig.

Utvalget i studien er de yngste barna i barnehagen (0-2 år), dvs. barn under tre år. Alle barna er individer med unike behov, interesser og forutsetninger, men har også behov og egenskaper som er avhengig av alder og utviklingsnivå. De yngste barna i barnehagen har derfor unikt behov for omsorg, trygghet og tilknytning til både mennesker og omgivelser rundt seg. Jeg ønsker å gjøre rede for sosiale og materielle forhold ved barnehagens rom som er viktig for denne aldersgruppen.

1.6 Studiens oppbygging

Kapittel 1 er en redegjørelse for oppgavens tema, bakgrunn og problemstilling. Jeg gjør rede for sentrale begreper, presenterer aktuell forskning på feltet, samt avgrensner interesseområdet og oppgavens omfang.

I det neste kapittelet, kapittel 2, presenterer jeg teoretisk rammeverk som studien bygger på. Kapittelet omfatter to hovedtemaer – rom og omsorg, som danner grunnlag for empiri og analyse, samt konklusjoner i oppgaven. Kapittelet tar for seg rom og omsorg som to viktige temaer og begreper hver for seg, men prøver også å belyse relasjoner, forhold og sammenhenger mellom omsorg og rom,

samt samspill mellom mennesker, ting og rom. Jeg gjør også rede for kroppsfenomenologi som en viktig del av mitt vitenskapsteoretisk ståsted i prosjektet.

Kapittel 3 tar for seg forskningsmetoden som er brukt i denne studien. Jeg presenterer vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming, gjør rede for valg av metode og gjennomføring av forskningsprosess. Jeg reflekterer over egen forskerrolle og presenterer utfordringer, begrensninger og muligheter i min rolle som observatør. Jeg gjør også rede for etiske vurderinger i studien.

Kapittel 4 er studiens empiriske del, med presentasjon og kategorisering av studiens funn. Jeg deler kapitlet i fire kategorier som gjør rede for og foretar en kort tolkning av funnene mine. *Materialitet, forstyrrelser, tilgang til lekemateriell* og *voksenrolle* er de viktigste begrepene jeg bruker for å kunne beskrive studiens funn. I dette kapitlet gjør jeg rede for forskningsprosessen og analyse av innsamlet datamateriale som er grunnlag for valgte kategorier i denne studien.

Kapittel 5 er en videre presentasjon, analyse og drøfting av funn. Jeg utdyper de viktigste kategoriene som er beskrevet i kapittel 4, og kobler de viktigste funnene til tema rom og omsorg som jeg setter søkelys på i denne studien.

Kapittel 6 er sluttkapittel som oppsummerer oppgaven og drøfter videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Omsorg i barnehagen

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min forståelse av begrepet omsorg, omsorgsfulle relasjoner og omsorgshandlinger mellom de yngste barn i barnehagen. Jeg begynner med redegjørelse av omsorgsbegrepet, slik det er beskrevet i ulike teorier og barnehagens styringsdokumenter. Deretter gjør jeg rede for omsorg som fenomen i barnehagesammenheng og barn som aktive omsorgsgivere i barnehagen. Hensikten med dette underkapittelet i studiens teoretiske rammeverk er at leseren sitter med forståelse av omsorgsbegrepet i den sammenheng som er relevant i denne studien og hva jeg legger i omsorgsfulle relasjoner mellom de yngste barn i barnehagen.

2.1.1 Omsorgsbegrepet

Omsorg er et begrep som er mye brukt i barnehagesektoren, men som er vanskelig å gi en entydig definisjon av. Omsorgsbegrepet kan også være kontekstavhengig og variere i forhold til hvilken sammenheng begrepet brukes i, derfor er det ikke lett å finne en klar definisjon. I denne studien har jeg ingen ambisjoner om å presentere den mest klare og omfattende beskrivelsen av omsorgsbegrepet i barnehagesammenheng, men ønsker å gjøre rede for hvordan begrepet er forstått og brukt av noen teoretikere som er relevante i denne studien.

Tholin & Moser (2007) betrakter omsorg «som en kvalitet ved samspill og relasjoner mellom mennesker – altså en særegen væremåte som kjennetegnes av positive holdninger og innstillinger til hverandre» (s. 73). Ordet omsorg forbindes ofte med noe trygt, varmt og godt, og handler om det relasjonelle. Lillemyr (2016, s. 42) løfter fram viktigheten av omsorg som må gis både individuelt og gruppevis i barnehagen. Han hevder at omsorg er kulturelt betinget og bidrar til å dekke barns fysiske og psykiske behov, som er viktig for å kunne legge til rette for læring i en sosiokulturell ramme. Her påpekes det også omsorgsfulle relasjoner mellom både barn og ansatte, og barna imellom. Omsorg er en viktig oppgave de ansatte i barnehagen har for å kunne legge til rette for lek, læring, trivsel og gode relasjoner mellom barn og ansatte, og barn imellom. Men det er ikke lett å vite hvorvidt ulike deler av barnehagens grunnverdier er overordnet andre, eller om det er mulig å jobbe med å fremme kun læring uten å samtidig påvirke barns lek, danning og omsorg.

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) omtaler omsorg som en viktig forutsetning for barnas trivsel og trygghet, utvikling av tillit, empati og nestekjærlighet. Det er ganske tydelig at rammeplanen ser omsorg som viktig forutsetning for barns trivsel og trygghet. Det påpekes også at omsorg, lek, læring og danning skal ses og forstås i sammenheng (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 7). Det betyr at barnehagens helhetlige tilnærming ser alle de fire fenomenene sammen som høyeste mål, som likeverdige og like viktige deler som bidrar til gode vilkår for barns allsidige utvikling. Det er umulig å skille mellom situasjoner der kun lek eller kun læring foregår. Lek, læring, omsorg og danning er fenomener som er sammenflettet i mange ulike situasjoner i en barnehagehverdag. Dette peker på tanken at barns læring og allsidig utvikling foregår i en kontekst barnet befinner seg i. Materialitet, fysisk miljø, mennesker og deres egenskaper påvirker hva slags vilkår barna møter i barnehagen, og hvilke muligheter og begrensinger det skaper. Bae (2018, s. 87) skriver om en helhetlig tilnærming til utvikling og læring, og hevder at i praksis innebærer det at læring ikke foregår bare i planlagte opplegg, men i mange ulike situasjoner i hverdagen, som for eksempel i omsorgs- og lekesituasjoner. Barna er aktivt medvirkende subjekter og lærer i prosesser hvor mange sanser er involvert. Det er tydelig at både læring og omsorg er viktige mål og prosesser som foregår i ulike settinger i barnehagen. Derfor er det aktuelt og viktig å snakke om de forutsetningene som kan både fremme og hemme muligheter til både læring, omsorg, lek og danning. En av de forutsetningene er barnehagens fysiske miljø og materialitet som jeg drøfter i denne studien.

Myndigheter, foreldre og barnehagelærere kan ha ulike forventninger og syn på omsorgens plass i barnehagen, til tross for barnehagens styringsdokumenter som fremmer den helhetlige tilnærmingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018, s. 72) forteller at en helhetlig tilnærming både anerkjenner barn som en unik og aktiv deltaker, og ser barnet som en helhet i samspill med andre. Halldén (2007b, s. 75) drøfter omsorgsbegrepet og omsorgens relasjon til læring, og hevder at omsorg er ikke bare overordnet læring, men også forutsetning for læring. Tholin (2013, s. 49) mener at det er umulig å svare på spørsmålet om i hvilken grad omsorg, lek, læring og danning er likeverdige eller fremstår som hierarkiske. Det er fordi det kommer an på hvem som skal mene noe om dette. Det kan være stor forskjell på hva ulike myndigheter, den enkelte barnehage eller andre instanser legger vekt på. Tholin (2013, s. 50) hevder at hvordan disse fire begrepene flettes sammen eller skiller fra hverandre, kan få konsekvenser for hvordan man oppfatter deres posisjon i forskjellige barnehager. Derfor er det viktig å understreke at det er rom for forskjellige tolkningsmuligheter i ulike barnehager. Hvordan rammeplan for barnehagen skal implementeres i praksis, kan ofte være avhengig av hver enkel barnehagelærer.

Løvlie (1990, s. 34) hevder at i stedet for å spørre om «hva er omsorg?», må man heller undersøke «hvordan forstå omsorg?». Han påpeker at omsorg er et forhold, som må leses ut av den sosiale konteksten vi befinner oss i. Det er flere perspektiver man kan prøve å beskrive omsorgen i, og det er mange små deler som til sammen utgjør konteksten. Mennesker, rutiner, ting, tid, sted, fysiske rammer og mange andre forhold som påvirker hvordan den viktige omsorgen skal implementeres i praksis, og hvilke muligheter og begrensninger for omsorgshandlinger blir skapt.

Tholin (2013) henviser til den danske filosofen og teologen Knud E. Løgstrup som hevdet at «det er i møtet med *Den andre* at vårt ansvar for Den andre gjør seg gjeldende» (s. 76). Han mente at det er ikke fritt for oss for å velge å ta ansvar for andre, men det er en absolutt fordring i møte med den andre. Mennesker er avhengig av andres omsorg og omtanke, fordi vi er viklet inn i hverandres liv. Vi er bundet sammen gjennom gjensidig avhengighet (Løgstrup, referert i Tholin, 2013, s. 76).

Ulla (2011, s. 77) problematiserer omsorgens forståelse og drøfter grenser mellom nærhet og avstand mellom barn og voksne. Selv om det å inngå i omsorgsrelasjoner bærer med seg ansvar overfor den andre, omsorg handler om gjensidighet – omsorg skal ikke bare gis, men også tas imot av den andre parten. Respekt og frivillig deltakelse i en slik relasjon er vesentlig i forhold mellom mennesker, både voksne og barn. Omsorg er ikke et fenomen som bare foregår i relasjon mellom barn og ansatte, men også barn imellom.

2.1.2 Omsorg og de yngste barna

Omsorg er et tema som ofte diskuteres i forbindelse med de yngste barn i barnehagen. Hva er det så spesielt med denne aldersgruppen? Løkken (2004) bruker det engelske ordet *toddler* for å beskrive ett- og toåringer «som stabber og går» (s. 16). Denne aldersgruppen er også ofte omtalt som småbarn eller de yngste barna, og det er denne beskrivelsen jeg har valgt å bruke i prosjektet mitt. Løkken (2004) skriver også om *toddlerkultur*. Det er «den kulturen som oppstår og bygges over tid mellom ett og to år gamle jevnaldringer i daglig sosial omgang i norsk barnehage» (s. 15). Dette begrepet påpeker relasjoner mellom barna og kulturen som blir skapt av barn i og sammen med omgivelser rundt dem.

Løkken (2004, s. 17) hevder at de yngste barnas sosiale omgang hviler på et utpreget kroppslig grunnlag, og denne kroppslige samhandlingen er intensjonal og meningsfull. Dette temaet blir knyttet til Merleau-Pontys kroppens fenomenologi som «argumenterer for en menneskelig kropp som gjennom aktiv, meningssøkende handling/bevegelse *vet* og forstår» (Merleau-Ponty, referert i Løkken, 2004, s. 17). Kroppsfenomenologi diskuterer og knytter jeg til tema om de yngste barna, omsorg og rom videre i denne studien.

De yngste barnas behov for omsorg, nærhet, kjærlighet og trygghet, deres kroppsbeherskelse og fysiske egenskaper skiller dem ut fra andre barn i barnehagealder. Derfor barnehagens rom og barnehageansattes intensjoner med rom og materialitet i rommet skal være tilpasset denne aldersgruppens behov. Men alle barna er unike og forskjellige i sin væremåte, premisser og behov for stimuli, omsorg og måter å omgås hverandre.

Greve (2009, s. 22) er enig i at det var viktig å finne et eget begrep for aldersgruppen som Gunvor Løkken kalte for *toddlere*, men mener at det er på tide å ikke lenger skille ut barn under tre år begrepsmessig som noe særskilt. Greve (2009, s. 23) hevder at selv om vi er alle kroppssubjekter som er forankret i verden, barn har ulike erfaringer, akkurat som voksne. Uavhengig av vår alder, er vi kroppssubjekter som erfarer og velger måter å være i verden på. Med denne kritikken prøver Greve å unngå at de yngste barna blir sett på som søte vesener som babler og går ustøtt. For å kunne gå bort fra disse assosiasjoner, velger hun å bruke begrepet *små barn* i stedet (Greve, 2009, s. 23).

Jeg er enig med Gunvor Løkken i at barn under tre år har unik sosial stil, lekerutiner, aldersspesifikke samværsformer, kroppslige interaksjoner og andre egenskaper. Denne bevisstheten rundt behov av de yngste barn i barnehagen er særlig viktig i barnehagelærerutdanningen for å fremme de ansattes forståelse av omsorgens viktighet for barn i denne alderen. Det er også vesentlig for at de ansatte skal arbeide målrettet for å legge barnehagens rom og rutiner til rette for de yngste barnas lek, læring og trivsel. Men jeg støtter Anne Greves (2009, s. 23) argumenter for å ikke skille barn under tre år begrepsmessig. Barn har ulike måter å møte verden på, unike personligheter og erfaringer. De er ikke bare søte vesener som man skal ta vare på. Små barn er i en utviklingsprosess akkurat som mennesker i hvilken som helst alder. De er samtidig unike personer som har et iboende ønske om å bli sett og forstått. Frihet til å være seg selv og passe store utfordringer til hvert enkelt barn og en hel barnegruppe skal alltid være det høyeste målet til enhver barnehagelærer. Barnehagens strukturer og rutiner, rom og materialitet, relasjoner og møter mellom menneskekropper skaper både muligheter og barrierer for å nå dette målet.

Menneskekropper er både unike og kan ligne på hverandre, men uavhengig av barns utseende eller aldersspesifikke egenskaper, er alle barna unike individer, på samme måte som ingen barnegrupper i barnehagen er like og kan ikke defineres kun som en aldersgruppe i et større fellesskap. Sommer (1997, s. 20) snakker om paradigmeskifte i forhold til syn på barnet. Barn er sett som subjekter ikke fra en viss alder, men helt fra fødselen av. De er ikke lenger forstått som objekter som skal formes gjennom oppdragelsen. Lyttende pedagogikk understreker viktigheten av årvåkne og observante barnehagelærere som tar utgangspunkt i barns interesser og behov, og skaper bevisst et læringsmiljø som er spennende for alle barn (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 30). Det er ikke bare aldersgruppe, men også unike barns behov som avgjør hvordan barnehagelærere skal skape miljø sammen med barna, og hvordan barnehagens rom og materialitet skal begrense eller muliggjøre barns lek, læring, danning og omsorg. Her kan jeg trekke en konklusjon at de yngste barn i barnehagen er en unik gruppe som har særegne behov for lek, omsorgsfulle relasjoner og læring. Samtidig er de unike vesener med unike behov og interesser, akkurat som mennesker i hvilken som helst alder. En barnehagelærer skal derfor bruke sitt faglig skjønn og kunnskap om de yngste barna og skal være

observant og lyttende for å bli kjent med hvert enkelt barns interesser. Dette danner grunnlag for å kunne skape barnehagens fysiske miljø, men det skal alltid være rom for endringer ut fra enkelte barns og barnegruppas behov.

2.1.3 Omsorgsfulle relasjoner mellom barna

Omsorg er en mangesidig prosess med mange aktører som samhandler både passivt og aktivt. Østrem (2012, s. 161) drøfter begrepet omsorg i barnehagesammenheng og påpeker at i det pedagogiske arbeidet med små barn, den voksne er det handlende subjektet, og barnet er Den Andre. Selv om det er vanlig å snakke om barn som mottakere av omsorg i barnehagen, omsorgsbegrepet kan ikke begrenses til kun voksen – barn relasjon. Tholin (2011, s. 68) går bort fra den tradisjonelle tankegangen at omsorgsrelasjoner består av en giver og en mottaker, der det er barnet som tar imot. Hun tar utgangspunkt i Nel Noddings tanker om omsorg og snakker om krav som stiller til omsorgsrelasjon – åpenhet og full oppmerksomhet. «Omsorgen fra en person blir fullendt av den andre hvis det er et omsorgsforhold» (Noddings referert i Tholin, 2013, s. 88). Her påpekes det også viktigheten av å prøve å se virkeligheten fra barnets perspektiv. Det er umulig å si om det er i det hele tatt eller hvor mye det er mulig å forstå andres virkelighet, særlig når det gjelder barn og voksne. Men kan et barn forstå verden fra et annet barns perspektiv bedre enn et voksent menneske? Er det forskjell i omsorgsrelasjoner mellom barn og voksen, og barn imellom?

Tholin (2013, s. 111) hevder at barn er medskapere av omsorgsfulle fellesskap og påvirker omsorgssituasjoner selv på ulike måter. Alle barna er unike med forskjellige forutsetninger, interesser og behov. For å kunne dekke ulike behovene og jobbe målrettet med omsorg, lek, læring og danning, er det viktig at personalet skaper gode relasjoner med barna og gir dem gode vilkår til vennskap og omsorgsfulle handlinger mellom barna. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) understreker at barnehagen har ansvar for å aktivt legge til rette for omsorgsfulle handlinger mellom barna, og mellom barn og ansatte. Det understrekes også at personalet skal arbeide for et miljø som oppmuntrer barna til å både ta imot og selv vise omsorg for andre. Hvordan ser et slikt miljø ut? Rammeplanen gir oss ingen konkrete verktøy til å jobbe med dette målet.

Ansatte i barnehagen er de som kommer inn i relasjoner med barna med forkunnskaper, ulike kompetanser og forventninger. Men det å kunne virkelig se og forstå hvert eneste barn krever at vi holder avstand fra det som vi tror er et riktig svar, og kommer inn i relasjoner med enkelte barn og barnegrupper med åpne armer og hjerter. Ulla (2011, s. 77) påpeker at omsorg kan forstås på mange forskjellige måter og kan til og med være problematisk. Hvis omsorg forstås i en form av overbeskyttelse eller at omsorgen domineres og defineres av en omsorgsgiver, handler omsorgen da

om å frata et annet menneske dets selvstendighet. Barnehagelærere har derfor ikke bare ansvar om å gi barna omsorg, men også en viktig oppgave å gi dem frihet og skape premisser til å kunne være aktive og kompetente omsorgsgivere selv. For å kunne høre, se og forstå barna, må det være premisser som sikrer at vi har tid og rom for å bli kjent, forstå og skape relasjoner som er så viktig for å både gi og ta imot omsorg. Det er interessant å se nærmere på hvordan barnehagens rom kan støtte, begrense, forstyrre eller gi nye muligheter til omsorgshandlinger mellom barn.

Omsorg handler om mye mer enn bare trøst, stell, nærhet og trygghet. Omsorg handler mye om relasjoner mellom mennesker og det er en evig diskusjon om hvor aktive eller passive deltakere både voksne og barn er i denne uendelige og viktige prosessen. Vi voksne uttrykker omsorg overfor barna på mange ulike måter i hver eneste situasjon i en barnehagehverdag. Det er vanskelig å skille mellom en omsorgshandling fra andre handlinger i møte mellom barn og voksne, og barn imellom. Det er også ikke lett å beskrive hva omsorg egentlig er og hvordan man kan observere omsorgshandlinger, og ikke minst, hvordan et barnehagebarn opplever og uttrykker sin omsorg overfor andre rundt seg. Omsorg er et komplekst tema som er vanskelig å definere. Tholin (2013, s. 17) innrømmer at omsorgsbegrepet kan ha varierende innhold, og stiller spørsmål om det i det hele tatt er mulig å definere omsorg. Hun hevder at det er viktig å forstå og diskutere omsorg som begrep i barnehagekonteksten for å bidra til mer tydelighet om hva omsorg er i barnehagesammenheng.

2.2 Barnehagens rom

Det finnes mange forskjellige barnehager i Norge: små, mellomstore, store avdelings- eller basebarnehager, familiebarnehager. En tradisjonell måte å organisere barnehage på er en avdelingsbarnehage, men det er stor variasjon i organisering, størrelse og andre strukturelle faktorer. Forskning som, for eksempel Vassenden et al. (2011) knyttet til barnehagens strukturelle forhold retter ofte søkelys på kvalitet i barnehagen og hvordan disse forholdene påvirker barns muligheter til allsidig utvikling. Selv om det er en ti år gammel forskning, svarene er fortsatt gyldige i dag og er en god representasjon for Både barnehagens organisering, strukturelle forhold, gruppestørrelse, pedagogtetthet og andre forhold samvirker og utgjør rammer for barns lek, læring, danning og omsorg. Det er en kompleks samhandling mellom mange viktige faktorer som kan skape begrensninger og muligheter, og ikke så sjeldent begge deler. Derfor er det viktig å skaffe mer kunnskap om hvordan barnehager kan stadig utvikle seg til å kunne gi barna de beste mulighetene for allsidig utvikling. Jeg ser i dette kapittelet nærmere på barnehagens rom og forstår barnehagens innemiljø som en viktig faktor for barns trivsel i barnehagen.

Hansson (2016) beskriver barnehagens rom som «et fleksibelt medium og et tredimensjonalt lerret, som kontinuerlig kan manipuleres med og endres» (s. 18). Barnehagens arkitektur og uteområde faller ut av denne studiens rammer, men jeg ser nærmere på barnehagens innemiljø, materialitet og hvordan både barn og ansatte er involvert i ulike interaksjoner med barnehagens rom. I beskrivelsen av rommet ovenfor påpekes det at barnehagens rom er noe som kan skapes og stadig endres, og er i et dynamisk forhold med mennesker. I min tolkning av denne påstanden er det både barn og ansatte som skaper og endrer barnehagens fysiske miljø. De gjør det på forskjellige måter, men i samspill med hverandre. De ansatte arbeider ofte bevisst med å skape et godt og inspirerende læringsmiljø tilpasset enkeltbarnet og gruppas behov. Barna bidrar til å skape det fysiske miljøet ved å bevege seg i rommet og bruke leker og andre ting på forskjellige måter. Men det er også mer komplekse relasjoner som blir skapt i rommets rammer. Beboelse av rommet (Merleau-Ponty, 1994, s. 93) står sentralt i denne studien og uttrykkes gjennom forståelse av materialitet og rom som viktige medspillere i barns lek og noe mer enn fysiske rammer for 'døde' objekter (Nordtømme, 2015b, s. 168). Med fenomenologien som grunnleggende teori, forstås subjektets beboelse av rom som sansing og bevegelse. Rommets tilrettelegging for sanselige erfaringer er en viktig forutsetning for å være i en aktiv relasjon med rom og materialitet som tillater å skape felles mening (Nordtømme, 2015b, s. 168). De yngste barns lek bærer preg av å være sanselig og har ofte fokus på fysisk aktivitet og bevegelse.

Barnehagens rom og brukere av rommet er i kontinuerlig symbiose med hverandre. Uten rom finnes ikke noen som kan kalles bruker av rommet. Uten barn og ansatte (og uten deres kropper og aktiviteter i rommet) finnes det ikke rom som er brukt som barnehagerom. Hvem skaper disse rommene? Aslanian (2019, s. 6) gjør rede for omsorgsbegrepets fravær i barnehagelærerutdanningens rammeverk, men sentral plass i praksis. Hun hevder at omsorg kan ikke utelukkende være kun barnehagelærers ansvar, fordi både miljøet og materielle omgivelsene påvirker omsorgsfulle relasjoner i barnehagen. Politikere er en del av omsorgsmiljøet i barnehage, på lik linje med barn og ting, som er aktive deltakere i omsorgspraksis (Aslanian, 2019b, sammendrag). Denne tankegangen kan tilpasses til rom som en viktig del av omsorgspraksis i barnehagen. Avgjørelser på politisk nivå eller myndighetenes krav til det fysiske miljøet for barna er usynlige medskapere av barnehagens rom som har kraft til å både muliggjøre og begrense omsorgsrelasjoner i barnehagen.

Barnehagens rom blir skapt for brukere – barn, som er i et dynamisk samspill med andre mennesker og ting rundt seg. Samtidig bidrar barn selv til å skape rommet ved å flytte på lekemateriell eller finne nye måter å bruke materialitet rundt seg. Barn og ansatte i barnehagen skaper også rom ved å rett og slett være i rommet og ved å bebo rommet (Merleau-Ponty, 1994, s. 93). Merleau-Ponty (1964, s. 5) understreker at mennesker som kroppssubjekter eksisterer ikke i rommet på sammen måte som ting. Kroppen for oss er mye mer enn bare et instrument, det er vårt uttrykk og den synlige formen for våre

intensjoner. Løkken (2013, s. 47) fortolker denne Merleau-Pontys tanken om kroppen med at mennesker er alltid til stede i en konkret kropp, men er også bundet til et konkret sted og tid i verden. Videre forklarer hun at kroppssubjektet bebor og hjemsøker rommet. «Our body is not in space like things; it inhabits or haunts space. It applies itself to space like a hand to an instrument, and when we wish to move about we do not move the body as we move an object. We transport it without instruments as if by magic, since it is ours and because through it we have direct access to space» (Merleau-Ponty, 1964, s. 5).

Barna som er brukere barnehagens rom, beveger seg i rommet og samhandler med ting og andre mennesker i rommet. Slik uttrykker de egne intensjoner. Nordtømme (2015b, s. 168) bruker begrepet *doing space* som beskriver det aktive kroppssubjektets møte med rom gjennom å høre, se, lukte, berøre og smake. Slik settes hele rommet i spill og det er slik barn som kroppssubjekter griper rommet gjennom sin bevegelse og kroppslighet. En lyttende barnehagelærer må observere og bli kjent med disse intensjoner, barnas egenskaper, interesser og behov. På samme måte kan barnehagens rom bære med seg et pedagogisk budskap som gjenspeiler barnehagelæreres intensjon med rommet. Dette er en kompleks samhandling mellom mennesker, ting og rom som jeg gjør rede for videre i denne studien.

Nordtømme (2015a, s. 3) introduserer tre begreper: *hovedrom*, *mellomrom* og *bakrom*. Disse tre typer rom beskriver hvordan barnehagens miljø blir brukt, hvilken betydning det har for barna og hvilke muligheter og kanskje begrensninger det skaper for barnas lek. *Hovedrom* er et konkret rom, ofte kalt avdeling, som barna opplever som sitt rom. *Mellomrom* er et abstrakt, sanselig og opplevd rom som omslutter mennesker som deler en opplevelse. Denne typen rom har en funksjon å ramme inn barnas lek som foregår der – aktiviteten blir avgrenset, men både barn og deres lek er en del av noe større. *Bakrom* ligner på mellomrom, men er lukket og skjult for innsyn (Nordtømme, 2015a, s. 3). Selv om forskjellige typer rom kan ha ulike funksjoner, meninger med og i rommet skapes av mennesker i samhandling med ting og fysiske miljø rundt dem. Men det er interessant og nyttig å få mer kunnskap om hvordan barn konstruerer virkeligheten sin gjennom bruk av rom og materialitet i barnehagens rom, og hvilke forutsetninger blir barnehagebarn gitt av fysiske miljø i barnehagen.

Rommet bærer ingen budskap og har ingen funksjon uten mennesker. Det er mennesker som skaper rommet og mennesker som bruker rommet. Begge grupper endrer rommet og er i gjensidig relasjon og samhandling med rommet hele oppholdstiden der. Gulpinar, Hernes & Winger (2019) skriver at barn «skaper de rommene de har behov for i sin lek, innenfor de gitte arkitektoniske rammene» (s. 56). Dermed er barn aktive medskapere av sin virkelighet og bidrar med skaping og endring av

barnehagens rom intensjonelt som kroppsubjekter som beveger seg i rommet og bebor rommet med sin tilstedeværelse i det fysiske miljøet.

Halldén (2007a, s. 82) hevder at en viktig ide i den nye barndomsforskningen er at barndommen må alltid forstås i relasjon til tid og rom. Det finnes ingen universell barndom, den er alltid situert – «levd i en tid på en plats» (Halldén, 2007a, s. 82). Barna skaper steder («platser») og disse stedene har betydning for hvordan barna kan samhandle. Steder har en sosial karakter og kan derfor ses som en del av vennskapskultur, som utgjør en del av barnekultur (Halldén, 2007a, s. 95). Støttende læringsmiljø som fremmer vennskap og positive opplevelser i felleskaper er viktig for å knytte vennskapsbånd mellom barna. Nordtømme (2015b, s. 170) skriver, for eksempel at bakrommet er ofte brukt av barn som et sted hvor vennskap bekreftes og befestes, men kan også være verktøy for eksklusjon og utestengelse. For å kunne fremme omsorgshandlinger mellom barn, kreves det tilstedeværende og årvåkne barnehageansatte som observerer hvordan rommet blir brukt av barna. Hvis en barnehagelærer observerer at barn bruker et bestemt sted i rommet for lek som innebærer fysisk nærhet, latter og omsorgsfull samhandling uten at de ansatte er sammen med barna, kan det være kilde til avgjørelser om å tilføre rommet noe nytt eller skjerme leken der og da. Hvis et annet sted i rommet blir brukt til utestenging, uttrykker det et behov for endring av rommet eller støtte fra de ansatte i samværssituasjoner.

Det er ikke nødvendigvis selve rommet eller materialitet i rommet det er noe galt med, eller barn bruker det på en negativ måte. Rom, ting og mennesker utgjør sammen et større system og er i et gjensidig forhold til hverandre. De skaper hverandre og er påvirket av hverandre, derfor skal det alltid dominere systemteknisk når de ansatte og andre parter skaper barnehagens rom, når barn viser behov for endringer i rommet, og når rom blir endret av barn selv i deres bruk av barnehagens fysiske miljø.

Wolf (2015, s. 25) undersøker små barns lek i ulike pedagogiske miljøer, uttrykk til lek og oppfordringer til lek i ulike miljøene. Hun hevder at de fysiske og materielle omgivelsene i barnehagen kan skape begrensninger og muligheter for barns lek. Hun gjør rede for resultater fra sitt feltarbeid i barnehager og løfter fram viktigheten av plassering av møbler, miljøets funksjonalitet og egenskaper ved leketøy. Selv om hun beskriver barnehagens rom som praktiske og funksjonelle, fant hun også barrierer som hindret små barns lek og bevegelse i rommet. Hun påpeker også ulikheter i utvalg og tilgjengelighet av lekemateriell i ulike barnehager. Disse temaer beskriver jeg nærmere i kapittel 4 hvor jeg presenterer funn fra mitt eget feltarbeid og diskuterer resultater ut i fra studiens gitte teoriramme.

Åberg & Lenz Taguchi (2006, s. 30) ser på tilrettelegging av miljøet i barnehagen fra individ- og gruppeperspektiv. De hevder at barnehagelærere må bevisst observere hva barn er opptatt av og

hvordan de bruker de ulike rommene. Både barnegrupper og barn som individer kan bruke de samme lekene og de samme rommene på veldig forskjellige måter. Barnehagelæreres evne til å være lyttende overfor både grupper og enkelte barn er vesentlig for å skape et læringsmiljø som er spennende og interessant for alle. Nordtømme (2015b, s. 9) analyserer hvordan barnehagens rom og ting påvirker barnas lek og danning. Hun gjør rede for dette temaet ut fra fenomenologi og kroppsfenomenologi som ontologisk ståsted. Nordtømme (2015b, s. 35) hevder at rom, materialitet og arkitektur i en fenomenologisk fortolkning er noe mer enn fysiske egenskaper – de formidler kulturelle og sosiale intensjoner. Rom blir fortolket av barna, og tilbyr både muligheter og kanskje begrensninger, i måter å være barnehagebarn på. Selv om barnehagelærere har et ansvar og en viktig oppgave å bevisst skape et godt læringsmiljø i barnehagen, gjøres det fra voksnes perspektiv. Observasjon av barns lek og kjennskap til barns forutsetninger, behov og interesser, samt gruppens behov skal være utgangspunkt for utvikling av barnehagens fysiske miljø og tilrettelegging av materialitet i rommet. Men vi kan ikke se barnehagens rom gjennom barns øyne, fordi det er begrensning på hvorvidt vi kan nærme oss andre menneskers perspektiv.

Høyland & Hansen (2012, s. 26) snakker om barnehagens fysiske omgivelser og understreker viktigheten av å forstå barnehagens fysiske miljø, brukerne og virksomhetens organisering i en sammenheng. Høyland & Hansen (2012, s. 43) konkluderer at en god dialog mellom pedagog og arkitekt er viktig for å slape gode fysiske omgivelser i barnehagen, men innrømmer at det perfekte barnehagebygget finnes ikke. Dette er på grunn av stadig endringer i synet på barn og barnehagen. Mer bevisst planlegging, økt kunnskap om ulike løsninger og mer bevissthet blant brukere kan ikke bare bidra til å finne nye løsninger, men også ta i bruk allerede eksisterende bygg på en bedre måte. Det er også verdt å nevne at barn kan ikke bare defineres som en aldersgruppe eller en kategori *barnehagebarn*. Verden rundt oss og samfunnet vårt er i stadig endring på lik linje med individuelle endringer ved mennesker. Forskjellige barnegrupper, enkelte barn og deres omgivelser endres hele tiden, derfor er bevisst og målrettet arbeid med barnehagens fysiske miljø er og skal alltid være en pågående prosess.

Röthle (2005, s. 137) beskriver forutsetninger i barnehagens fysiske miljø som gir rom for småbarns lek. Hun påpeker at det er voksne som definerer og skaper det fysiske miljøet. Mye fri gulvplass gir rom for tumleleken og leketøy som er oversiktlig og tilgjengelig for barn gjør det lett å orientere seg. Det nevnes også at innredningen må kunne enkelt forandres og lekematerialet skal utfordre og inspirere. En slik forståelse av et inspirerende og godt lekemiljø peker på at målet med småbarns lek er ikke bare individuell utvikling hos enkelte barn, men også en positiv samhandling mellom barna og et godt felleskap i barnegruppen. Jeg finner det interessant at Röthle (2005, s. 138) hevder at variert materiale byr på ulike typer for lek, men at fravær av leketøy fremmer barnas oppmerksomhet mot

hverandre. Det er et viktig poeng som kan illustreres av en vanlig praksis i barnehage å utforme rommet slik at det inneholde mange ulike soner som er tilrettelagt for ulike typer lek og bruk av tilgjengelig lekemateriell. Slike soner er ofte utformet av de ansatte. Nordtømme (2015b, s. 75) beskriver mellomrom som et sanselig rom som barna skaper selv når de er engasjert i leken og som erfares av deltakere. Hvordan kan de ansatte i barnehagen vite om deres arbeid med å utforme barnehagens rom samstemmer med barnas behov for bruk av det fysiske miljøet? Er barnas muligheter til lekende elementer og interaksjoner med mennesker og ting begrenset av de fysiske rammene rundt dem? Eller tilpasser barna seg til de forutsetningene omgivelsene deres er preget av og det er de samme møtene mellom barn, leker, møbler, de ansatte og andre faktorer som foregår uavhengig av ulike rom i norske barnehager? Disse og andre spørsmålene undersøker jeg videre i dette prosjektet.

2.3 Rom, ting og mennesker

Barnehagen er et sted hvor rom, ting og mennesker er hele tiden i et dynamisk forhold og kontinuerlig bevegelse. Den komplekse samhandlingen og sammenflettede relasjoner mellom rom, materialitet, barn og den ansatte er barnehagens usynlige spindelweb som skaper premisser for barns lek, læring og utvikling. I denne studien drøfter jeg påstanden om at barns opplevelse av omsorg og muligheter til omsorgsfulle relasjoner blir også påvirket av rommets egenskaper. Tholin (2013, s. 67) hevder at omsorg er interaksjon som foregår innenfor en gitt sosial og kulturell kontekst. Denne konteksten omfatter mennesker og andre rammefaktorer, som tid og rom, og kan ha en stor innflytelse av hvordan omsorgen oppleves. Jeg har allerede vært innom tenkning at barnehagens rom er i en konstant bevegelse og endring sammen med sine mennesker, materialitet og andre faktorer. Det er derfor urimelig å si at nå ser rommet ferdig ut og det er det beste versjonen av rommet som gir barn de beste mulighetene til lek, læring, omsorg og danning. Det oppstår stadig nye situasjoner, barna utvikler seg, lærer og erfarer, og trenger derfor nye inspirasjoner og nye utfordringer. Derfor mener jeg at et kontinuerlig arbeid med barnehagens rom i form av planlegging, pedagogisk dokumentasjoner, evaluering og observasjon av de enkelte barns og gruppas behov burde være en etablert praksis i barnehagen.

Tim Ingold (2011) sier at «Like all other creatures, human beings do not exist on the 'other side' of materiality, but swim in an ocean of materials» (s. 24). Barnehagen med sine mennesker, ting og fysiske rammer er et levende vesen som er vanskelig, men viktig å forstå for å kunne jobbe målrettet med å skape et godt læringsmiljø og trygge relasjoner i barnehagen. Ting og materialer som barn utsettes for og tar i bruk hver dag for å skape egne erfaringer med verden bidrar sterkt til å skape

deres forståelse av sin egen virkelighet, og er viktige premisser for lek, læring og allsidig utvikling. Waterhouse et al. (2019) mener at «læring er *embodied*, forankret i kroppslig handling, der sansing, persepsjon og erfaringer er en del av vår kognisjon. [...] Kroppen som integrert del i et gitt miljø, med tett relasjon til materialer og verktøy, er en forutsetning for læring» (s. 3). De yngste barn i barnehagen utforsker og blir kjent med miljø, hverandre og ting rundt seg ved bruk av ulike sanser. De smaker, ser, berører, lukter og hører. Et godt tilrettelagt læringsmiljø som gir mulighet til å ta i bruk alle disse sansene er derfor stimulerende og fremmer småbarns undring, utforskning og nysgjerrighet. Det er viktig å være bevisst de mange forskjellige verbale og nonverbale uttrykksformer de yngste barn i barnehagen bruker. En barnehagelærer er derfor ikke bare den omsorgspersonen som observerer, men også den som fortolker barns erfaringer og samspill med omverdenen.

Drugli (2014, s. 48) skriver at emosjonell trygghet er et viktig utgangspunkt for de yngste barnas utforskning og læring. Hun legger til at utforskningen vil særlig fremmes hvis barnets omsorgsperson tar utgangspunkt i det barnet er allerede opptatt av, og veileder barnet til å utforske videre. Det påpekes også at omsorg og nærhet er ikke nok, barn skal oppleve læring, stimulering og mestring. Trygge relasjoner og stimulerende omgivelser fremmer derfor barns læring og utvikling, og det er avgjørende at barnehagelærere er undrende og spørrende sammen med barna og har godt kjennskap til hva enkelte barn og hele gruppen er opptatt av. Å bruke det som utgangspunkt gir barn både mening og passe store utfordringer.

Jeg har allerede gjort rede for viktigheten av det fysiske miljøets og de ansattes omsorgsfulle væremåter overfor barn for små barns lek, læring og utvikling. Men hvilken betydning har samspillet mellom rom, ting og mennesker i barnehagen for relasjoner barn imellom? Greve (2009, s. 143) hevder at sentralt i skapning av vennsksrelasjoner er de møtene som foregår mellom barna i barnehagehverdag. Det er ikke nok med et fysisk møte, det må også være et psykisk møte hvor barna kan kommunisere og se hverandre mentalt. Hun beskriver disse møtene som erfaringer når barna nærmer seg hverandres livsverdener og deres horisonter smelter sammen. Barna skaper et felles «vi» som kommer til uttrykk gjennom felles meningsskaping i det de gjør. Slike fellesopplevelser og vennsksfremmende fysiske og psykiske møter foregår i rommets rammer og i samspill med de tingene og aktivitetene som er tilgjengelig i barnehagen som institusjon. Samtidig er de tilrettelagt av enkelte barnehagelærere som har lojalitet overfor organisasjonens intensjoner og målsettinger for det pedagogiske arbeidet og barnehagens styringsdokumenter. Men de har også egne forståelser av estetiske uttrykksformer og praksis for utforming av barnehagens rom. For å kunne forene alle disse delene i arbeidet med å gi de yngste barn i barnehagen de beste forutsetningene for lek, læring, vennskap, allsidig utvikling og trygge, omsorgsfulle relasjoner, er det viktig å være bevisst kompleksiteten av samspill mellom ting, rom og mennesker.

Denne tolkningen av samhandling mellom rom, ting og mennesker peker også på viktigheten av kontekst. Er det rimelig å hevde at noen deler kan kompensere andre faktorer som kanskje mangler eller er dårlig kvalitet? Kan en kompetent og omsorgsfull barnehagelærer gi barna gode forutsetninger for lek, læring og trygge relasjoner selv om rom har fattig og lite stimulerende materialitet? Kan rutiner og tempo i barnehagen skjerme barns lek og samspill med hverandre selv om bygget er dårlig tilpasset barnehagens virksomhet? Jeg har stor tro på at kompetente barnehagelærere kan skape et godt og stimulerende fysisk miljø, men setter spørsmålsteget ved situasjoner hvor barnehagelærers kompetanse er den faktoren som er den svakeste.

Er barnehagerom med et rikt lekemiljø og lekemateriell av høy kvalitet en tilstrekkelig betingelse for barns trivsel og allsidig utvikling? Leker, materiell og barnehagens fysiske miljø uten pedagogisk intensjon eller barn som mangler støtte i å ta i bruk sin fantasi i møte med materialitet er et hinder til velfungerende samhandling mellom ting, rom og mennesker. Alvestad et al. (2019, s. 70) har funnet at de pedagogiske virksomhetene i barnegrupper med god kvalitet kjennetegnes blant annet av personalet med høy kompetanse som er tilstedeværende og engasjerte, og har felles mål og retning for det pedagogiske arbeidet. Jeg vil derfor påpeke viktigheten av barnehagelæreres kompetanse og deres aktive rolle i arbeidet med å skape gode forhold til barns lek, læring, danning og utvikling av trygge og omsorgsfulle relasjoner i barnehagen. Dette arbeidet foregår i samspill med andre faktorer som jeg har presentert tidligere i denne studien.

Waterhouse et al (2019, s. 3) diskuterer Gibsons begrepet *affordance* (handlingsmuligheter som omgivelsene tilbyr til levende organismer) og understreker at vår kunnskap er situert, dvs. avhengig av den konteksten den utvikles i (Haraway, referert i Waterhouse et al, 2019, s. 4). Rom som er en viktig del av denne komplekse samhandlingen mellom mennesker, ting og deres omgivelser, skaper både muligheter og begrensninger for dem som bruker det. Det er en del forutsetninger vi skaper selv, men det er også noe vi ikke kan endre på. «Vi» er både barn som er brukere av rommet, de ansatte som har ansvar for å legge til rette for barns lek, læring og allsidig utvikling, men også institusjoner som har ansvar for barnehagens drift. Det er ikke lett å vite om det er rom, materialitet, mennesker eller andre faktorer som er avgjørende i prosessen av å skape en best mulig barnehagehverdag. Alle disse delene er like viktige brikker av et større bilde – en barndommens kontekst. Men som jeg har allerede påpekt, barnehagelærers intensjoner med innredning av rom eller iscenesetting av materialitet i rommet er en viktig forutsetning for å skape et godt innemiljø. Det samme kan sies om brukernes medvirkning og makt. Barn gir materialitet og rom mening ved å bebo rommet (Merleau-Ponty, 1994, s. 93) og ved å være i samspill med ting, miljø og andre mennesker. Ting og rom i seg selv uten mennesker som bruker, skaper og endrer dem, har lite mening og lite skapende kraft.

Sanselige erfaringer og bruk av egen kropp i møte med sine omgivelser forstår jeg som særlig viktig for de yngste barn i barnehagen.

Rom som tredje pedagog er et viktig begrep i Reggio Emilias pedagogikk. «I Reggio Emilia har man alltid tillagt det indre og ytre miljøet stor pedagogisk betydning (Barsotti, 1998, s. 62). Rom i tillegg til barn og den ansatte utgjør en helhet som samvirker og skaper mening for lek, læring, omsorg og danning i barnehagen. Denne tankegangen støtter dette kapitlets budskap om den komplekse samhandlingen mellom ting, rom og mennesker. Å likestille barnehagens fysiske miljø med barn og ansatte som er brukere og medskapere av rommet, gjør barnehagens rom til en aktiv aktør i dannelsingsprosessen. Hansson (2016, s. 19) mener at barnehagens rom er ikke bare en medhjelper, men en tilstedeværende aktør for ansatte og barn, og for deres lek og prosjekter. Det hevdes også her at rommet gjenspeiler stedets kultur og er det mest synlige elementet av pedagogikken som praktiseres av barnehagen. Rommets aktive rolle skal derfor tas i betraktning når arbeidet planlegges og evalueres. Det skjer, for eksempel ofte at barnehageansatte innreder et rom eller en sone i rommet som har en klar pedagogisk intensjon og en godt gjennomtenkt utviklingsplan, men barna bruker rommet lite eller annerledes enn de ansatte hadde forventet. Det kan være mange ulike grunner til hvorfor dette skjer og det bare synliggjør den komplekse dynamikken i samspill mellom ting, rom og mennesker.

Ingold (2000, 2018) hevder at læring og tilegnelse av kunnskap foregår gjennom bevegelse. Barna er aktive vesener som bruker kroppene sine til å bli kjent med omgivelsene sine, seg selv, ting og mennesker rundt seg. Ingold (2018, s. 31) støtter seg til psykologens James Gibsons syn på læring og poengterer at mennesker blir ikke kjent med verden ved å se på den eller lære om den. Mennesker lærer ved å oppleve verden og være i, eller bevege seg i verden. «And we become familiar with this environment not by looking *at* it, or by a mental check-up that tests our representations against the evidence of the senses, but by moving aroundt *in* it, for example by walking» (Ingold, 2018, s. 31). Menneskets læring foregår i bevegelse og i direkte kontakt med ting, omgivelser og andre mennesker.

2.4 Kroppsfenomenologi

Fenomenologi er en filosofisk retning og teori om hvordan fenomener i den ytre verden framtrer for oss. I denne studien vil Maurice Merleau-Pontys (1962, 1994) kroppsfenomenologi være et teoretisk grunnlag i analyser og drøftinger om barnehagens rom, omsorg og omsorgshandlinger mellom de yngste barn i barnehagen. Jeg gjør i dette kapitlet et utvalg av begreper og forståelse av kroppsfenomenologi som er relevant og viktig å belyse i denne studiens rammer.

I innledningen til boka om kroppens fenomenologi presenterer Dag Østerberg (Merleau-Ponty, 1994, s. v) Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) som en av de ledende franske filosofene i etterkrigstiden. I 1945 skrev han hovedverket sitt, *Phénoménologie de la perception*, hvor han la frem sin eksistensfilosofi, som var bygget på filosofi av Edmund Husserl og Martin Heidegger. Dag Østerberg (Merleau-Ponty, 1994, s. vi) hevder at Merleau-Pontys filosofi tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden rundt oss er grunnet på kroppens forståelse av sine omgivelser. Merleau-Ponty er også den første filosofen innen den fenomenologiske bevegelsen som gir kroppen forrang framfor bevisstheten. Kroppen står sentralt i filosofien til Merleau-Ponty og er grunnlag for menneskelivet (Merleau-Ponty, 1962, 1994). Ett- og toåring kjennetegnes av sine bevegelser og intensiv bruk av kroppen i lek, utforskning og ulike situasjoner det de omgås andre og verden rundt seg. Løkken (1996, s. 20) skriver at når små barn betraktes med spesiell oppmerksomhet på småbarnskroppen, er bevegelsen det mest slående trekket ved de yngste barns kropp. Det er da lett å tenke at siden de yngste barn beveger seg i rommet på en særegen måte, bør barnehagens rom være tilpasset denne aldersgruppen. Det er typisk å se myke madrasser eller puter, lave møbler og mye gulvplass til de som krabber eller lærer å gå. Det er et eksempel på hvordan barnehagens rom er tilpasset brukere. Men det er også andre egenskaper ved de yngste barn som er ikke så lett å observere, fordi det ikke handler om fysiske trekk. Jeg skriver videre i denne oppgaven om, for eksempel rom som gir de yngste barn i barnehagen muligheter til sanselek, utforskning ved bruk av ulike sanser, myke steder og tid og rom for hvile.

Merleau-Ponty (1994, s. 93) hevder at menneskets kropp ikke er i rommet eller i tiden, men den bebor rommet og tiden. Nordtømme (2015b, s. 31) mener at denne forståelsen av kropp som bebor rommet, gir kroppssubjektene en sterk posisjon i barnehagens rom. Hun hevder at barn er ikke kun viljeløse objekter som bare responderer på utvalgt materiell eller på en måte rommet er innredet på. Barn er et aktivt subjekt med intensjonelle handlinger som tar rommet i bruk og setter det i spill sammen med materialer og andre kroppssubjekter i rommet.

Ett- og toåring er aktive barn som bruker alle sansene og hele kroppen. Løkken (2013, s. 31) beskriver toddleren (ett- og toåring) som kroppssubjekt – den aktivhandlende menneskekroppen, som er forankret i en konkret verden. Kroppen forstås som en helhet av tanker, følelser, motorikk, sanser, fysiologi, og som er naturlig integrert med og i verden. Løkken (2013, s. 31) drøfter Merleau-Pontys persepsjonens fenomenologi som en viktig del av kroppens filosofi i denne sammenhengen. Her påpekes det at alle våre opplevelser hviler på kroppens persepsjon, slik at vi er oppmerksomme på vår tilstedeværelse i verden med hele kroppen.

Nome (2017, s. 1) analyserer barns relasjoner til ting og hvordan disse relasjonene virker inn på deres mulighet til sosial posisjonering og deltagelse i gruppen. Det konkluderes at tingene har en funksjon som inngangsbillett til deltagelse i grupper og at tingenes innbyrdes hierarkiske orden bidrar i å uttrykk for den sosiale orden mellom barna. Når Nome (2017, s. 2) drøfter forholdet mellom barna og tingene deres, tar han utgangspunkt i at tingene i rommet er sosiale aktører. Tingene som sosiale aktører inngår i ulike typer nettverk med barna.

Moser (2018, s. 27) beskriver begrepet kroppslighet som menneskers måte å være på i verden. Det skilles ikke mellom objektet (kroppen) og subjektet (bevisstheten) når vi er i oppslukende situasjoner som lek eller idrett, fordi vi opplever oss selv som helhet. Men det er situasjoner hvor vi forholder oss til kroppen som objekt, for eksempel når vi skader foten og vi opplever at denne kroppsdel, noe adskilt fra oss, er problemet (Moser, 2018, s. 27). Denne forståelsen peker på at vår opplevelse av egen kropp henger sammen med konteksten – omgivelser, intensjon, våre tanker og hensikter med handlinger som både kroppen og sinnet deltar i. Moser (2018, s. 28) påpeker at det å mestre kroppen og beherske ferdigheter er viktig for barnehagebarn, men er mye mer enn et verktøy som gjør det mulig å forflytte seg og for å manipulere materialiteten i miljøet. Barnet skaper og erfarer seg selv og miljøet rundt seg (både det fysiske og det sosiale) gjennom kroppen. Den fysiske utforskningen er særlig viktig og dominerende tidlig i barns liv, når språket ikke er fullt utviklet.

Johansson (2013, s. 13) henviser til Maurice Merleau-Pontys teorien om livsverden. Barnehagen er en del av voksnes og barns livsverdener. Livsverden er en verden som vi retter oss mot og som er vi er en del av, og som samtidig også finnes i oss. Omverdenen skal ikke bare ses på som en objektiv verden, men også som opplevelsesverden og en verden som befinner seg helt uavhengig av oss. Vi er en del av verden, som vi både påvirker og blir påvirket av selv, derfor er verden subjektiv og objektiv på samme tid (Johansson, 2013, s. 13). Jeg synes det er interessant og relevant å trekke frem synspunktene til Gunvor Løkken (1996, 2004, 2013, 2018) som har stor interesse for småbarnspedagogikk og drøfter ulike spørsmål knyttet til barn i toddleralder i lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi.

Engelsund (2006, s. 30) forklarer at *den levde kroppen* er et sentralt begrep i Merleau-Pontys filosofi. Erfaringer av å eksistere i verden er noe mennesker gjør, har og er først og fremst som kropp. Mennesker lever og uttrykker livet sitt gjennom kroppen. Følelser er ikke avgrenset indre kategori, men er i kroppen som eksisterer i verden. Kroppen kan forstås som tvetydig, for eksempel som synlig og seende – alltid begge deler samtidig. Mennesket er til stede i verden som levd kropp. Han viser hvordan dette kroppsligjorte mennesker aktivt bebor og hjemsøker den verden han lever i. I denne levde kroppen skilles ikke det mellom tanker og språk på den ene siden og følelser og fysisk aktivitet

på den andre. Tanke og språk – like kroppslig som annen mer opplagt fysisk aktivitet. Tanker og ord kan ikke skilles fra kroppen. (Engelsund, 2006, s. 30). Merleau-Ponty (1962) forstår erfaringer som den primære kilden til kunnskap og viten: «The world is not what I think, but what I live through» (s. xvi). Mennesker opplever er ikke bare de som opplever verden rundt seg, men er også medskapere av sin virkelighet og sine omgivelser. Mennesker erfarer verden med kroppen. Vi opplever med kroppen og uttrykker oss med kroppen uavhengig av alder. Kroppen er knyttet til verden ved at vi er i interaksjon med alt vi møter, og kroppen er alltid til stede i alt vi gjør og erfarer. Kroppens betydning for verdensforståelse er spesielt synlig i små barns atferd (Johansson, 2013, s. 13). På en småbarnsavdeling, som kjennetegnes av bevegelse, intensitet, høy tempo og høye lyder, skal barn få mulighet til å bruke hele kroppen i prosessen av å bli kjent med andre, verden og seg selv.

3 Metode og forskningsprosess

I dette kapittelet vil det redegjøres for studiens vitenskapsteoretiske tilnærming og metodiske valg. Jeg vil også gjøre rede for hvilke vurderinger som ligger til grunn for valgt empirisk fremgangsmåte og presentere gjennomføring av datainnsamling. For å kunne besvare forskningsspørsmålet, utarbeidet jeg et forskningsdesign som dreier seg om formgivning – det er forskerens vurdering og en utarbeidet plan for å kunne svare på problemstillingen og gjennomføre undersøkelsen på en best mulig måte (Johannessen et al., 2016, s. 69). Teoretisk grunnlag som er presentert tidligere, ligger til grunn for designutformingen og valg av empirisk fremgangsmåte. Tholins (2013) forståelse og tolkning av omsorgsbegrepet, Merleau-Pontys (1962, 1964, 1994) kroppsfenomenologi, Løkkens (1996, 2004, 2013) forståelse av toddlerkultur og de yngste barnas væremåte er hovedteorien i denne studien. Jeg bruker aktuell forskning til Nordtømme (2015a, 2015b), Aslanian (2019a, 2019b), Gitz-Johansen (2019) og Rossholt (2010) som jeg har allerede presentert innledningsvis.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og tilnærming

I denne studien har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode er ikke så opptatt av årsakssammenhenger som kvantitativ metode, og søker å forstå hvordan mennesker oppfatter verden og ønsker å beskrive relasjoner som er betydningsfulle for oss. Kvalitativ metode er nyttig å bruke til å kunne uttale seg om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område (Johannessen et al., 2016, s. 95). Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv. Forskeren må rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst, men forskerblikket blir allikevel farget av valgt teoretisk ståsted. Teori gir retning for forskningsarbeidet og forskerens opplevelser påvirker forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17). Valg av kvalitativ forskningsmetode krever mye fleksibilitet, nærhet og et åpent sinn. Jeg har valgt å studere de yngste barna på en småbarnsavdeling, deres omsorgshandlinger over andre barna og omgivelsene rundt dem. Dette valget innebærer at jeg som forsker og observatør skal ikke bare være til stede og observere andres væremåter, interaksjoner og hendelser. Min tilstedeværelse påvirker også mennesker og omgivelser rundt meg. Jeg som observatør blir også observert av både ansatte og barn som er ikke så godt kjent med meg. Jeg som et kroppslig subjekt er til stede i andres verden og skaper et brudd i den etablerte orden. Denne uklare rollen av en observatør i rommet blir en del av bredere kontekst som er viktig å belyse i forsøk på å danne en helhetlig beskrivelse av virkeligheten som observerer og fortolkes videre.

Denne studien er en etnografisk inspirert observasjonsstudie som undersøker barnehagens rom og de yngste barnas opplevelse av omsorg i en barnehage. Jeg har valgt deltakende observasjon som den viktigste metoden. Det innebærer ikke bare at jeg er i feltet og veksler mellom ulike grader av å være

en aktiv og passiv observatør, men også at jeg søker å forstå et detaljert bilde og en kontekst, og ikke minst at det er rom for tolkninger av hendelser som foregår rundt meg som er i feltet. Geertz (1993, s. 6) bruker begrepet *thick description* som henviser til betydning av konteksten som kan beskrives både detaljert og overfladisk. Detaljerte beskrivelser gir bedre muligheter til å forstå ikke bare menneskers handlinger, men også hensikter, meninger og større bilde generelt. Grønmo (2016, s. 377) forklarer at det er vanlig å skille mellom tynne og tykke etnografiske beskrivelser. Tykke beskrivelser innebærer ikke bare en beskrivende framstilling, men også forskerens forståelse og fortolkning. En observatør er derfor et viktig ledd i prosessen som har hensikt til å forstå andres levemåte og bidrar med sine fortolkninger til å danne et detaljert bilde av både hendelsen og mening bak observerte forhold.

«...what we call our data are really our own constructions of other people's constructions of what they and their compatriots are up to – is obscured because most of what we need to comprehend a particular event, ritual, custom, idea, or whatever is insinuated as background information before the thing itself is directly examined» (Geertz, 1993, s. 9).

I denne studien støtter jeg mine fortolkninger med kroppsfenomenologi som vitenskapsteoretisk ståsted. De sanselige og kroppslige aspekter ved samspill mellom små barn i barnehagen står sentralt i dette prosjektet. Et kroppsfenomenologisk perspektiv hjelper å forstå kompleksiteten av samhandling mellom mennesker, rom og ting i barnehagen. Dette gjør jeg rede for i de neste kapitlene.

3.2 Valg av metode

Problemstillingen i dette prosjektet retter søkelys på de yngste barns omsorgsfulle relasjoner og rommets betydning for samhandling og omsorg mellom barn. Johannessen et al. (2016, s. 95) påpeker at det er først og fremst problemstillingen som bestemmer valg av metode i en kvalitativ forskning. Men det er også andre forhold som påvirker valg av metode, blant annet tilgjengelige ressurser. I dette kapitlet gjør jeg rede for metodevalg i denne studien, og belyser begrunnelser og utfordringer knyttet til disse valgene.

3.2.1 Etnografisk inspirert observasjonsstudie

Dette prosjektet beskriver jeg som en etnografisk inspirert observasjonsstudie. Ryen (2002, s. 55) beskriver etnografisk feltforskning som søker å forstå sosial handling i bestemte sosiale setninger og studerer gjerne grupper eller personer i deres hverdagsliv. Metodologien baserer seg hovedsakelig på observasjon i den sosiale settingen ved å delta i de daglige rutinene. Etnografi som en vitenskapelig metode inspirerte gjennomføring av dette prosjektet som har hensikt til å skape en dypere forståelse av omsorgsfulle relasjoner mellom barn på en småbarnsavdeling. Fokus på omsorg, rom og rommets

materialitet i tillegg til studiens omfang utgjør ganske smale rammer for forskning i feltet. En småbarnsavdeling i barnehagen er en liten gruppe av barn, ansatte og deres omgivelser. Det er en begrensning i hvor mye man kan trekke slutninger av større miljø, for eksempel en barnehage som organisasjon. Grønmo (2016, s. 377) hevder at etnografiske beskrivelser belyser ulike forhold i avgrensede miljøer og kan rette søkelyset mot utvalgte aktører, deres handlinger, eller bestemte hendelser. Slike studier kan også avdekke mønstre av relasjoner og interaksjoner, samt prosesser innenfor avgrensede tidsrom. Denne studien retter oppmerksomheten mot konkrete rom i utvalgte barnehager og relasjoner mellom observerte mennesker og materialiteten rundt dem, men har også ønske om å skape kunnskap om rom og omsorgsfulle relasjoner i en bredere forstand. Derfor har jeg valgt å kalle dette prosjektet en etnografisk inspirert observasjonsstudie som drøfter temaer, problemer og situasjoner som er knyttet til observerte hendelser, men har ikke ambisjoner om å generalisere resultater som skal nødvendigvis være enestående og gyldig for alle barnehager og deres brukere.

3.2.2 Deltakende observasjon

I denne studien har jeg valgt å bruke deltakende observasjon som metoden for datainnsamling. Deltakende observasjon som metode dreier seg om observasjon av aktører og har hensikt om å samle kvalitative data. Forskeren er til stede der aktørene er når de aktuelle hendelsene foregår og samler inn data ved å se og høre på aktører mens de samhandler. Forskeren er både deltaker og observatør (Grønmo, 2016, s. 155). Bruk av denne metoden i barnehageforskning gir lite struktur og lite forutsigbarhet for hvordan forskningsprosessen i form av deltakende observasjon skal foregå og se ut, særlig når det kommer til hvor aktiv eller passiv rolle observatøren skal ta. Dette kan skape både begrensninger og muligheter. Flexibilitet til å kunne aktivt medvirke til å, for eksempel skape en trygg og god atmosfære i rommet eller mulighet til å når som helst trekke seg tilbake er en stor fordel når man ønsker å observere hverdagslige situasjoner og naturlige relasjoner mellom mennesker. Men det krever selvkontroll og disiplin til å skille mellom sin egen rolle som observatør og et ønske om å hjelpe og bidra i praktiske gjøremål. Det kan være distraherende for både de som observeres og observatøren selv hvis sistnevnte har for aktiv rolle som er unødvendig i en bestemt situasjon.

Deltakende observasjon er en underkategori under ustrukturert observasjon. Observatøren deltar selv i prosessen som observeres. Det kan være ulike grader av deltakelse, fra å delta aktivt, til å være en passiv tilskuer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Jeg erfarte at det var nesten umulig å bestemme på forhånd hvordan min rolle og posisjon som forsker skal være i rommet fylt med både store og små mennesker som samhandler kontinuerlig med hverandre og omgivelsene. Jeg har tenkt på forhånd om hvor jeg ønsker å plassere meg i rommet og har dermed bestemt at jeg skal sitte på gulvet for å

være i barns høyde. Men under observasjoner måtte jeg stadig skifte min posisjon for å følge med de ansattes og barns bevegelse i rommet. Jeg opplevde også mange dilemmaer når barn inviterte meg til lek og min aktive rolle var en hindring for naturlig samhandling mellom barn, de ansatte og ting i rommet.

En observatør i en deltakende observasjon må være fleksibel for å kunne skifte mellom ulike grader og former for deltakelse. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 22) hevder at ved datainnsamlingsmetoder som deltakende observasjon blir forskeren selv et viktig instrument i datainnsamlingen. Derfor er det vesentlig å være bevisst egen rolle i observasjonen. Et godt faglig skjønn og vurdering ut fra situasjoner som oppstår der og da kan være avgjørende for å kunne bruke seg selv som instrument i datainnsamlingsprosessen på en positiv måte. Men våre egne fortolkninger skal alltid påvirke eller være en del av hvordan vi ser verden gjennom andres øyne (Geertz, 1993, s. 9). Gitz-Johansen (2019, s. 17) beskriver metoden som kalles spedbarnsobservasjon og understreker at en observatør kan ikke se inn i barnets tanker og følelser. Den er en evig diskusjon om hvor mye kan vi se verden fra andres perspektiv.

I denne studien har ikke spedbarn (barn under ett år) vært en del av utvalget, men det er store likhetstrekk til observasjon av barn i ett- og toårsalder. Gitz-Johansen (2019, s. 17) hevder at det ligger en fortolkning i bevegelsen fra observasjon til innlevelse. Målet med spedbarnsobservasjoner er derfor å gjøre fortolkningsprang så kort som mulig ved å lage beskrivelser så detaljerte som mulig. Men uavhengig av hvor detaljerte observasjoner er, en observatør må foreta en tolkning av barnets indre tilstander og motiver som avspeiles i handlinger, bevegelser og lyder. En forsker er i denne situasjonen et fortolkende subjekt. Jeg ser for meg en kombinasjon av bevissthet rundt egen fortolkende funksjon og detaljerte kontekstbeskrivelser som representeres av begrepet *thick descriptions* (Geertz, 1993, s. 6), er et godt grunnlag for deltakende observasjon av de yngste barna i barnehagen. Gitz-Johansen (2019, s. 18) påpeker spedbarnsobservasjonsmetodens forbindelse til psykoanalysen i form at en observatør er oppmerksom på hvordan man selv blir påvirket følelsesmessig av observasjonsarbeidet. Det innebærer at observatøren er til stede som et helt menneske, og ikke som distansert kamera. Derfor er det umulig å unngå å bli selv påvirket personlig av feltarbeidet. Jeg drøfter min egen rolle som observatør videre i dette kapittelet.

3.3 Gjennomføring av studien

Før jeg satte i gang med observasjon i to valgte barnehager, søkte jeg godkjenning av studien hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Når jeg fikk godkjenning og tillatelse til å komme i gang med arbeidet, tok jeg kontakt med flere strategisk utvalgte barnehager. Hovedfokuset mitt er de yngste

barna i barnehagen (0 – 2 år), derfor valgte jeg å kontakte barnehager som har egne avdelinger for kun de barna som tilhører denne aldersgruppen og har grupper på ganske lik størrelse (under 15 barn). Jeg tok kontakt med barnehager ved å sende e-post med beskrivelse om prosjektet mitt og informasjonsskriv til både ansatte og foreldre. Informasjonsskrivet er vesentlig for å ivareta personvernet. Jeg har brukt mal for informasjonsskriv som er utarbeidet av NSD.

3.3.1 Utvalg

Utvalg i denne studien er barn i ett- og toårsalderen som går på en småbarnsavdeling i barnehagen. Barnehageansatte er også en del av utvalget, men jeg hadde mest fokus på samhandling mellom barn og deres samspill med omgivelser og materialitet i rommet. Utvalget i denne studien er basert på strategisk utvalg av barnehager og avdelinger som deltakende observasjoner er gjennomført på. Hensikten med kvalitative undersøkelser er ikke å foreta statistiske generaliseringer, men å forstå mest mulig om fenomenet og om fenomenets kontekst. Utgangspunktet for strategisk utvelgelse av informanter er derfor hensiktsmessighet snarere enn representativitet (Johannessen et al., 2016, s. 116).

Denne studien har fokus på de yngste barn i barnehagen. For å kunne på beste mulig måte forstå omsorgsfulle relasjoner mellom barn og rommets betydning for barns uttrykk av omsorg valgte jeg å observere barnegrupper bestående av kun ett- og toåringer. Slike småbarnsavdelinger pleier å være relativt små i sammenligning med blandede grupper eller storebarnsavdelinger. Grønmo (2016, s. 103) hevder at strategisk utvalg ikke bygger på tilfældighetsprinsippet, men på systematiske vurderinger av hvilke enheter som er mest interessante og relevante. Strategiske utvalg er vanligvis forholdsvis små i sammenlikning med sannsynlighetsutvalg, men størrelsen kan variere veldig mye fra størrelse til størrelse, avhengig av hva slags forhold som studeres. Grønmo (2016, s. 104). Derfor var det et godt gjennomtenkt valg å observere to små barnegrupper av barn under tre år på småbarnsavdelinger.

Feltarbeid var planlagt i to barnehager. Denne studien retter sin oppmerksomhet på barn i ett- og toårsalderen. Det var derfor viktig å velge barnehager som hadde egne avdelinger for de yngste barna i barnehagen (0 – 2 år). Jeg valgte to private barnehager i forskjellige kommuner. Begge barnehager har mindre enn 15 barn i en gruppe for barn under to år. På grunn av koronasituasjonen i hele landet har jeg opplevd begrenset tilgang til forskning i feltet. Derfor har jeg valgt å bruke de ressursene som jeg hadde tilgjengelig i denne perioden. En av barnehagene jeg har valgt å forske i, er barnehage jeg er ansatt i. Jeg valgte å gjennomføre observasjon i en avdeling jeg ikke er fast ansatt i. Min opplevelse av begrenset tilgang til forskningsfeltet var utfordrende, men jeg endte opp med å observere i to

ganske like barnehager når det kommer til størrelse, strukturelle forhold og organisering. Men samtidig oppdaget jeg underveis at det var to ganske forskjellige barnehager i valg av materialitet, regler for bruk av barnehagens rom og barnas aktørskap i møte med både ting, rom og andre mennesker.

Feltarbeidet ble utført inne på avdeling i et tidsrom uten voksenstyrte aktiviteter. Jeg tilbrakte en til tre timer hver dag over 3 uker som deltakende observatør på en småbarnsavdeling. Søkelyset var på hvordan omsorgshandlinger ble synlig i møtene mellom barn og mellom barn og det fysiske miljøet. Ansatte i begge barnehager mente at det beste tidspunktet til observasjon var rett etter frokost når barna hadde frilek inne. Observasjonene pågikk fra 60 minutter inntil 3 timer. Lengden på observasjoner ble vurdert ut fra barnas samhandling og hva som ellers pågikk av aktiviteter i gruppa. Jeg har også tatt hensyn til mine egne opplevelser og følelser i rollen som observatør og det var med å styre hvor mye tid jeg brukte for observasjon hver gang.

3.3.2 Metoder og utstyr

I forbindelse med feltarbeidet mitt i to valgte barnehager har jeg brukt flere redskaper og utstyr i arbeidet. Feltnotater og foto er de viktigste redskapene jeg har brukt i datainnsamlingsprosessen.

Feltnotater er et viktig redskap som jeg som deltakende observatør har brukt i feltarbeidet. Jeg har valgt å bruke mobiltelefon i en barnehage for å kunne notere stikkord under oppholdet mitt på avdelingen. Det ble godkjent av NSD og mobiltelefonen ble kun brukt til å skrive noen få stikkord uten fullstendige beskrivelser av steder, mennesker eller hendelser. Mobiltelefoner har jeg ikke brukt under hver observasjon, men bare når jeg følte at det var viktig å ikke glemme noe. Begge barnehager jeg har valgt å observere i bruker en app løsning for kommunikasjon mellom barnehage og hjem. Barna er derfor vant til at personalet bruker telefon for å kunne registrere barna som kommer eller blir hentet, tar bilder eller sender meldinger til foreldre. Derfor har jeg bestemt at det er mer naturlig å bruke mobiltelefon enn feltnotatboka. Stikkord som jeg noterte i telefonen min, har jeg brukt som en veiviser i utforming av fullstendig tekst etter endte observasjoner. Ellers har jeg brukt datamaskin som redskap til å skrive notater etter observasjoner. Etter hver observasjon har jeg brukt cirka en halv time for å notere det jeg har observert. Det har jeg stort sett gjort i bilen eller på personalrommet for å kunne skrive notater med en gang før jeg glemmer det som hendte under mitt opphold i barnehagen. Disse notatene er fullstendige tekster med nøyaktige beskrivelser av det jeg har observert på avdelingen. Jeg var nøye med å kun skrive ned observasjonene mine uten for mye synsing og egen mening om hva som kunne ha vært grunn til en eller annen hendelse.

Foto har jeg brukt som støtte til notatene mine. Alle bildene ble tatt uten mennesker i rommet og jeg tok bilder av de samme rommene hver gang jeg var på avdeling. Det var nyttig å sammenligne hvordan rommene så ut til forskjellige tider eller hvor mange forskjellige måter det var å plassere leker. Jeg tok ofte bilder etter at barn har brukt leketøy for å kunne se nærmere på hvordan barn flytter på ting rundt seg eller hvilke egenskaper har de stedene som barn bruker mye eller lite. Foto var et godt støttemateriell som var til stor hjelp for å kunne skape et detaljert bilde av barns samspill med hverandre og det fysiske miljøet i barnehagen. Jeg erfarte at visuell støtte var viktig i arbeidet med å fange flere nyanser rundt situasjoner som skjedde i rommet mens jeg observerte. Notater på datamaskin og fotomateriell hjalp meg til å utvikle et detaljert bilde av observerte møter mellom mennesker, ting og deres fysiske miljø. Feltnotater og foto ble transkribert til tekst og tekstene har jeg gått gjennom flere ganger. Jeg måtte ofte tilføre eller endre noe for å få en nøyaktig representasjon av den virkeligheten jeg opplevde i møte med to barnehager. Dette var utgangspunkt til etterarbeid med innsamlet data. Analyse og tolkning av studiens funn er en viktig prosess som jeg presenterer i kapittel 5.

3.3.3 Rolle som observatør

Min rolle som deltakende observatør var preget av både nærhet og distanse. Hver gang kom jeg inn i rommet, satt jeg meg ned på gulvet stort sett samme sted og hilste rolig på barn og ansatte. Jeg erfarte at det var stadig ett eller flere barn som kom bort til meg og ga meg en leke. Jeg svarte alltid på slike invitasjoner til lek ved å ta imot leker og snakke litt med barnet. Men samtidig prøvde jeg å ikke ta for mye plass i rommet og i samspill mellom barn. Det følte som en veldig tynn grense mellom meg som aktiv lekekamerat og en passiv, tibaketrukket observatør. Gulløv & Højlund (2006, s. 21) påpeker vekslings mellom deltakelse i andres hverdagsliv og observasjon samt systematisk refleksjon over det som ble observert. Uten deltakelse kan ikke man forstå andre menneskers erfaringer, uten distanse er det vanskelig å fortolke og analysere insamlede data.

Balansen mellom innlevelse og distanse er et viktig vilkår til å kunne bedre forstå andres perspektiver og kontekst, og å være en objektiv og undrende observatør. Ikke minst, er det viktig å kunne distansere seg fra alt det kjente og det hjemlige (Gulløv & Højlund, 2006, s. 22). Egne fordommer og forforståelser kan være et hinder for å kunne forstå virkeligheten fra andres perspektiver. En som velger å bruke deltakende observasjon skal derfor være årvåken og bevisst sine egne følelser, valg og forhold til verden rundt seg i forskningsprosessen. *Levd observasjon* er et begrep som Løkken (2012, s. 14) begrunner av kroppsfenomenologi og bruker til å henvise til det forskeren undersøker gjennom observasjon som metode, og til observatørens levde oppmerksomhet på seg selv i prosessen.

Det viktigste spørsmålet som oppstod under planlegging av arbeidet og under observasjoner i barnehager, er knyttet til spørsmål om det er mulig å se realiteten fra andres perspektiv. Det er særlig viktig når man observerer de yngste barna som har lite verbalt språk. Johansson (2011, s. 43) snakker om begrensninger og muligheter en observatør har i forskning på små barns perspektiver på ulike fenomener i verden. Hun mener at det skal alltid være en viss avstand mellom og forskeren på grunn av ulike erfaringer og forskjeller mellom barns og voksnes kropper som er ulike og vi har derfor ulike måter å se verden på. «Being an observer of children`s interactions means per se that our horizons will always differ in one way or another. While the researcher`s gaze is towards the children, the children`s focus is mainly on each other» (Johansson, 2011, s. 43). Det beste en observatør kan gjøre er å være mentalt og fysisk til stede, og bruke sitt faglig skjønn for å holde en balanse mellom nærhet og distanse. Dette er viktige premisser for en god deltakende observasjon som skaper et helhetlig bilde av kontekst rundt de yngste barna i barnehagen.

3.4 Troverdighet og pålitelighet

Jeg begynte arbeidet mitt med masteroppgaven i høsten 2020. På grunn av koronasituasjonen i landet var det forskjellige regler og restriksjoner i ulike kommuner og utdanningsinstitusjoner. De fleste barnehager jeg tok kontakt med, ønsket ikke å samarbeide med meg på grunn av koronarestriksjoner. Jeg har sikret tilgang til feltet på en av valgte barnehager, men de andre barnehagene var skeptiske til mitt ønske om å forske i flere forskjellige barnehager i tillegg til at jeg selv jobbet i en barnehage. Økende smitte i landet og gult eller rødt nivå i de fleste landets barnehager var en viktig faktor som gjorde det vanskelig for meg å få tilgang til feltet. Derfor valgte jeg i samarbeid med veilederen min å gjennomføre deltakende observasjon også i barnehagen jeg jobber i, i tillegg til en barnehage i en annen kommune.

Det var ikke en optimal måte å gjennomføre en deltakende observasjon på, men det var også interessant å utfordre seg selv og andre. Jeg valgte å observere en småbarnsavdeling som jeg er ikke en fast ansatt i og som jeg ikke har daglig kontakt med. Allikevel, hadde jeg kjennskap til barnegruppen, de ansatte og andre forhold rundt barna og omgivelsene deres. Derfor måtte jeg være nøye med å ikke blande min rolle som observatør med rolle som ansatt i barnehagen. En dobbeltrolle som ansatt og som forsker var krevende og jeg måtte ved flere anledninger tydeliggjøre min rolle som observatør for ansatte på avdelingen. Det opplevde jeg som unødvendig oppmerksomhet på meg som et voksent menneske i rommet, og det forstyrret naturlige relasjoner mellom ansatte på avdelingen. Barna var mer villig til å invitere meg til lek og vise omsorg eller søke trøst hos meg som en kjent person enn det jeg opplevde i en ukjent barnegruppe. Men samtidig erfarte jeg at barna ble mindre

forstyrret i lek og samspill med hverandre når jeg var til stede i rommet. Min tilknytning til barnehagen skapte både begrensninger og muligheter, men jeg var bevisst utfordringene som denne situasjonen skapte og var derfor forberedt til å ta hensyn til dette.

Valget å ikke notere underveis i observasjonen var begrunnet i et ønske om å være fullstendig tilstede og å unngå unødvendige distraksjoner. Men etter flere observasjoner la jeg merke til at hvis det skjedde mye på en gang eller noe som krevde at jeg husket mange nyanser og detaljer, ble jeg nervøs for at jeg skal glemme det. Det var forstyrrende for min mental tilstedeværelse og oppmerksomhet. Derfor bestemte jeg meg å bruke mobiltelefon for å notere stikkord når det var fare for at disse følelsene skal forstyrre meg som deltakende observatør. Denne justeringen var uplanlagt, men nødvendig for at jeg skulle slippe å bekymre meg for å bli distraheret av egne tanker.

Jeg ble inspirert av Gitz-Johansens (2019, s. 16) tanker rundt tidsbruk i forbindelse med spedbarnsobservasjon. Selv om jeg observerte litt større barn, var det fremdeles relevant å bruke mellom en og to, av og til opptil tre timer på avdelingen for å unngå å bli emosjonelt utmattet eller så vant til omgivelsene at jeg mistet forskerblikket. Det var også praktiske grunner til å ikke være i valgte barnehager lenger enn maksimalt tre timer. Min opplevelse av begge småbarnsavdelinger var at det var ganske stram dagsrytme med mange rutinesituasjoner som handlet om mat, stell eller utelek. Siden jeg bestemte å observere barns frilek i barnehagens innerom, var det mest hensiktsmessig å besøke barnehager i tidsrom som var naturlig for både barn og ansatte å tilbringe inne på avdelingen uten voksenstyrte aktiviteter eller utføring av praktiske oppgaver. Det hadde vært interessant å tilbringe en hel dag i barnehagen for å kunne observere mer spontane situasjoner som oppstår under andre omstendigheter, men det var ikke en del av dette prosjektet på grunn av studiens omfang og kompleksitet.

3.5 Etske hensyn

3.5.1 Forskning i egen organisasjon

Begrenset tilgang til feltet jeg ønsket å forske i, førte til flere etiske dilemmaer og utfordringer. Jeg har valgt å observere en småbarnsavdeling jeg er ikke en fast ansatt i for å unngå unødvendige bekymringer knyttet til smitte. Det var viktig for meg å sette en klar grense mellom min rolle som observatør og som en ansatt i barnehagen. Men jeg må erkjenne at det er ikke lett å balansere mellom en forskerrolle og lojalitet til egen organisasjon. Den største utfordringen var et ønske å kunne forbedre praksis i egen barnehage. Samtidig var det ikke lett å se praksis i barnehagen adskilt fra strukturelle forhold, kjennskap til de enkelte ansattes kompetanse, rommets begrensninger og

muligheter og andre premisser som kan brukes som en mulig forklaring til ulike negative og positive opplevelser under observasjoner. Jeg var bekymret for hvordan mine kollegaer skal reagere og hvilken respons jeg skal få etter publisering av dette prosjektet. Derfor har jeg hatt et møte med pedagogiske ledere i barnehagen hvor jeg forklarte hensikt med denne studien, fokusområdet mitt, og forskningsprosessen. Jeg følte at det var viktig å avklare forventninger fra begge sider og påpeke at målet med prosjektet er ikke å vurdere ansattes pedagogiske praksis, men å skape en dyp forståelse rundt fenomener knyttet til barnehagens fysiske miljø og omsorgsrelasjoner mellom barn.

3.5.2 Forskning blant barn

Alle foreldre og ansatte i begge barnehager har underskrevet et informert samtykke som var utarbeidet i samarbeid med NSD. Men jeg var derimot oppmerksom på barns reaksjoner til mitt opphold i rommet. Jeg vurderte barns kroppsspråk som viktig indikasjon av deres ubehag, sympati, interesse og andre følelser knyttet til min tilstedeværelse i rommet. Barns samtykke eller motstand til å bli observert var viktig for meg å ta hensyn til. Jeg opplevde et tilfelle hvor et barn ble redd meg som en fremmed person i rommet og begynte å gråte og søke trygghet hos en av ansatte. Jeg har derfor valgt å flytte på meg til et annet rom som var ganske langt unna, men var fremdeles synlig for barnet. Etter en stund søkte barnet min oppmerksomhet selv ved å smile og se på meg. Jeg vurderte dette som barns samtykke til å være i interaksjon med meg som en observatør.

Under observasjoner konsentrerte jeg meg om interaksjoner barn imellom, relasjoner mellom barn og ansatte og barns møter med ting i rommet. Det var også interessant å se på hvordan det fysiske miljøet i barnehagen blir brukt av mennesker i rommet, hvilke utfordringer oppstår i disse møtene og hvilke muligheter barn har for uttrykk av omsorg i form av lek, latter, fysisk kontakt, humor og andre former for positiv samhandling. Mange ganger opplevde jeg at det oppstod situasjoner som var faglig interessante eller utfordrende, særlig i møte mellom barn og barnehageansatte. Men situasjoner som var irrelevante i denne studiens rammer, valgte jeg å ikke sette søkelyset mitt på og ikke inkludere i dette prosjektet. Disse observasjonene har jeg likevel inkludert i mine notater med hensikt til å skape en mest mulig detaljer kontekst. Det var spesielt mange situasjoner knyttet til barns medvirkning som var krevende å se bort fra og som jeg opplevde var ikke lett å forene med et ønske om å være en nøytral og objektiv observatør. Men slike omstendigheter i forskningsprosessen gav meg mye læring om å holde fokus på forskningens tema og var viktig for å kunne øve å velge ut relevante situasjoner som kan bidra til å belyse studiens forskningsspørsmål og danne et helhetlig bilde av fenomener som studien har fokus på.

4 Studiens funn

I dette kapitlet presenterer jeg studiens funn som er et resultat av mine observasjoner i to barnehager og analyse av de innsamlede data – feltnotater og foto. Problemstillingen, teorigrunnet og avgrensning av interesseområdet i studien danner bakgrunnen for utvalg av situasjoner, temaer og problemstillinger som jeg presenterer i dette kapitlet. Jeg deler kapitlet i fire underkapitler, og hver av dem gjør rede for prosessen som førte til deling av studiens funn i fire empirigenererte hovedkategorier: *materialitet*, *forstyrrelser*, *tilgang til lekemateriell* og *voksenrolle*. I dette kapitlet beskriver jeg prosessen som førte til danning av kategoriene.

I mine beskrivelser av observerte situasjoner i to ganske forskjellige barnehager, ble jeg oppmerksom på at jeg bruker mange verb som beskriver samhandling og møter mellom barn og ansatte, og relasjoner og samspill barn imellom. Jeg brukte detaljerte beskrivelser av barns bevegelser, posisjon, berøring, plassering i rommet. Disse beskrivelsene var et naturlig resultat av mine observasjoner og kom tydelig fram i lite gjennomtenkte notater som jeg skrev rett etter hvert besøk i barnehage. Når jeg begynte å lese gjennom og analysere mine notater, vekket denne prosessen min interesse for barns kroppslighet, som førte til valg av å knytte hovedtemaer barnehagens rom og omsorg til et kroppsfenomenologisk perspektiv.

4.1 Kategori 1: Materialitet

Dette avsnittet representerer kategorien *materialitet* som jeg beskriver mer detaljer i kapittel 5. En viktig del av studiens funn handler om barnehagens fysiske rammer, ting og menneskers relasjoner til dem. I analysen av materialet ble jeg oppmerksom på den komplekse samhandlingen mellom materialitet, tingenes egenskaper, hvilke materialer rommene er utstyrt med, og hvordan ulike deler av rommet blir brukt av både barn og ansatte. Jeg bruker begrepet materialitet som beskrevet innledningsvis og under denne kategorien hører til også materialitets struktur – hvordan fysiske og materielle ting er plassert i forhold til hverandre, hvilke egenskaper de har og hvilke funksjoner blir de tildelt av barna og ansatte. Det er vanskelig å si hva som er en avgjørende faktor for velfungerende og stimulerende læringsmiljø. I mine analyser prøver jeg derfor å beskrive konkrete observerte fysiske ting eller materialer, for eksempel hvordan rommet er innredet og hvilken type lek er dominerende eller hva slags interaksjoner mellom barn og ting kan observeres. På denne måten ønsker jeg å skape et detaljert bilde av observerte situasjoner og deres kontekst. Jeg prøver å ikke henge meg i mine egne fordommer om hvordan et godt barnehagerom skal se ut, eller i egen tolkning av enkelte situasjoner som jeg har observert under oppholdet mitt i to barnehager. Jeg beskriver derfor egenskaper ved konkrete rom som jeg har forsket i, men ser ikke de som de eneste mulige

forklaringene av situasjoner. Jeg trekke slutninger om observerte situasjoner og mine tolkninger av både teori og empiri for å utdype kunnskap og forståelse av samspill mellom barn og ansatte, og barn imellom.

Under observasjoner i barnehager ble jeg oppmerksom på ulike måter barna forholder seg til forskjellige steder i rommet, og hvordan deres kropper samhandler med miljø og materialitet rundt seg. Når jeg skulle lese gjennom notatene mine og reflektere over observerte situasjoner, begynte jeg å se lignende tendenser i begge barnehager, som for eksempel steder i rommet som har omsorgsgivende funksjon. Disse valgte jeg å kalle for *myke steder* og begynte å undersøke nærmere hva det er som kjennetegner samspill mellom barn og ting akkurat der. Foto av barnehagens rom var en god støtte i dette arbeidet. Både store og små endringer i rom eller plassering av materialitet kan påvirke hvordan barn omgås hverandre, eller hvordan de bruker både selve rommet og ting rundt seg.

En småbarnsavdeling innebærer ikke bare summen av mennesker og materialitet, men har også kontekst, både synlige og usynlige relasjoner, synlige eller usynlige intensjoner bak handlinger, fysisk miljø og rutiner, og mange andre faktorer som spiller inn. I mine observasjoner og analyse av innsamlet materiell begynte jeg å sette spørsmålstegn ved mine egne tolkninger av hvorfor rommet blir brukt som det blir brukt og hva kan det være tegn på. Barnehagelæreres som profesjonsutøveres handlinger baserer seg på pedagogiske intensjoner, som har forankring i profesjonsetikk, styringsdokumenter og det grunnleggende ønske om å gi barn de beste mulighetene til lek, læring, danning og omsorg. Barnehageansatte og barn er både unike individer og samtidig en gruppe med aldersspesifikke behov. Barnehagens rom skapes i et komplekst samspill mellom ting, mennesker og det fysiske miljøet. Men det er ikke bare overflatiske egenskaper ved rom og ting eller menneskers handlinger i gitte fysiske rammer som påvirker denne samhandlingen. Barnehagelæreres intensjoner i både spontane situasjoner og utforming av rommet hører derfor til i denne kategorien.

Jeg undersøker videre i denne studien egenskaper ved de myke stedene og materielle ting som fremmer barns omsorgshandlinger, lek, humor, latter, taktil kommunikasjon og andre uttrykk for trygghet og trivsel. Jeg kobler disse til det sanselige aspektet og de kroppslige møtene mellom barn og deres omgivelser. Dette gjør jeg rede for i kapittel 5.

4.2 Kategori 2: Forstyrrelser

Forstyrrelser er en annen kategori som jeg har kommet frem under bearbeiding og analyse av kvalitative data. Under feltarbeidet mitt i begge barnehager la jeg merke til noe jeg har valgt å kalle forstyrrelser i denne studiens rammer. Det var situasjoner, hendelser eller brudd som ga impuls til

noe nytt, noe som setter i gang en endring – menneskekropper begynner å bevege seg i rommet, praksiser eller tenkning endres, mening med aktivitet skapes på nytt.

Mange sånne forstyrrelser foregikk ofte i døråpninger. Det samme har jeg observert ved en liten grind som sperret veien for de små barnekroppene, men som de ansatte måtte klatre over for å, for eksempel hente noe. I kapittel 5 ser jeg nærmere på hvilke hendelser virker som forstyrrende elementer og hva slags bevegelser eller endringer forårsaker de. I analysefasen reflekterte jeg over disse hendelsene som jeg observerte under oppholdet mitt på begge småbarnsavdelinger i to barnehager. Jeg brukte fotomateriell som støtte i dette arbeidet og la merke til at det var bestemte soner i rom hvor forstyrrelser tok plass mye oftere enn andre steder. Jeg ble bevisst dette mønsteret underveis i observasjonene mine og har derfor tatt bilder av disse stedene hver gang jeg var innom for å observere, og det førte til omfattende beskrivelser av både disse delene av rommet og situasjonene jeg her observert der. Under bearbeiding av innsamlet datamaterialet begynte jeg å undersøke nærmere hvordan forstyrrelser påvirker mennesker i rommet, deres samspill med hverandre og materialiteten i det fysiske miljøet.

Forstyrrelser er noe som kan endre, avslutte eller sette i gang en ny bevegelse, aktivitet, endring, til og med være en impuls for ulike reaksjoner eller uttrykk for følelser hos barn. Men det er ingen fasit på spørsmålet om barn burde skjermes for slike forstyrrende elementer eller skal det heller oppleve det som en naturlig del av å være i en barnehage som samfunnsinstitusjon. Greve & Kristensen (2015, s. 157) snakker om strukturelle utfordringer som har innvirkning på barns muligheter til lek. En av dem er det fysiske miljøet som finnes i mange forskjellige varianter i norske barnehager. Forfattere påpeker at barnehager holder til i lokaler som ikke er tilpasset til barnehagedrift og det skaper mange utfordringer for barns lekemuligheter. De nevner blant annet muligheten til å leke uforstyrret. En av slike forstyrrelser er mye gjennomgangstrafikk. Det er den største forstyrrelsen jeg har observert under mitt opphold i begge barnehager, og jeg gjør rede for dette i kapittel 5.

4.3 Kategori 3: Tilgang til lekemateriell

Denne delen presenterer kategorien i funnene mine som handler om *tilgang til lekemateriell* i barnehagens rom. Både under observasjoner i begge barnehager og mens jeg gikk gjennom og reflekterte over data jeg har samlet inn, ble jeg oppmerksom på en ting som skilte de to barnehagene fra hverandre. I barnehage A var mesteparten av lekene plassert i ikke gjennomsiktige plastkasser både med og uten bilder av innholdet på. Noen av disse kassene var plassert på høye hyller eller steder som barna ikke kunne få tak i uten hjelp. Leketøy i barnehage A var sortert og ryddig, og skulle alltid ryddes i tilhørende plastkasser etter bruk. Mesteparten av lekematerialer i barnehage A var definert,

men det fantes også noen leker som hadde mange bruksområder. Barnehagelæreren i barnehage A forklarte at barna oppfordres til å ikke flytte lekene mellom to rom eller flere lekesoner. Hver lekesone var utstyrt med tilhørende lekemateriell – større gjenstander, som for eksempel et parkeringshus, sofa eller lekekjøkken, og plastkasser med små leker som skulle kun brukes i et bestemt område. Barnehage A hadde også klart definerte lekesoner for bruk av ulike typer leker.

Barnehage B hadde en annen løsning for plassering av lekene. Det var noen myke kurver med leker, og disse kurvene var plassert i lave hyller og ofte vendt til siden, slik at barna kunne se innholdet. Det var også mange løse deler og usortert lekemateriell som var plassert både på gulvet og på andre overflater som barna kunne lett få tak i, frakte og flytte på. Barnehage B hadde mye gulvplass og mer udefinerte lekematerialer som har flere bruksområder. De ansatte i barnehage B ga ikke uttrykk til at de ønsker å begrense flytting på lekemateriell i rommet, og jeg skrev i notatene mine at jeg opplever ulike områder i rommet som lite definert av ansatte og at de har flere ulike funksjoner. I motsetning til veldig klart definerte lekesoner i barnehage A, brukte barnehage B stort sett hele gulvplassen på avdelingen til lek med lekemateriell. Så det jeg observerte var to forskjellige måter å skape barnehagens læringsmiljø på i form av barns tilgang til materialitet og regler for bruk av leker og materiell.

4.4 Kategori 4: Voksenrolle

Her beskriver jeg kort hvordan bearbeiding og analyse av datamateriale førte til definering av kategori *voksenrolle* ut fra observasjonene mine. I analyse av kvalitative data fra deltakende observasjon ble jeg oppmerksom på viktigheten av de ansattes rolle i barnehagens rom. Muligheter for gode omsorgsfulle relasjoner mellom barn kan være avhengig av at det er premisser som fremmer de. I denne studiens rammer er barnehagens fysiske miljø i sentrum, men det er også verdt å nevne andre faktorer som er viktige for trygge og positive relasjoner mellom de yngste barna på en småbarnsavdeling.

Under deltakende observasjon i to barnehager har jeg møtt mange forskjellige barnehageansatte som var i tett kontakt med barn hver dag. De skapte også regler for bruk av rommet og materialitet, og jeg har observert uenigheter blant ansatte om hvordan leker og rom skal brukes. Disse innsikter skapte nye spørsmål som førte til at jeg valgte å se nærmere på de ansattes rolle i barnehagens rom. Siden dette prosjektet handler mye om omsorg mellom barn, rettet jeg oppmerksomheten min mot de ansattes rolle i situasjoner som jeg synes fremmet omsorgshandlinger mellom barn. Samtidig skriver jeg om mine opplevelser om situasjoner som forhindret barns mulighet til å uttrykke omsorg overfor andre mennesker. Disse er mine observasjoner gjort i en relativt kort periode i barnehagen. Jeg har

ikke observasjoner som tilsier at dette er gjentagende hendelser. Ut fra dette er det ikke mulig å trekke slutninger om barnehagens eller enkelte barnehagelæreres omsorgspraksis.

Jeg har definert to underkategorier i min beskrivelse av voksenrolle i barnehagen: *oppfordringer til omsorgshandlinger* og *påtvunget omsorg mellom barn*. Disse underkategoriene stammer fra mine observasjoner av enkelte hendelser, men står ikke sentral i denne studien. Det er fordi jeg valgte å avgrense fokusområdet mitt til å handle stort sett om relasjoner barn imellom. Men jeg synes det er viktig å beskrive mine opplevelser med dette tema som er relevant i prosjektets rammer.

4.5 Oppsummering av kategoriene

Oppsummerende presenterer jeg en visuell oversikt over studiens funn:

- **Kategori 1.** Materialitet
- **Kategori 2.** Forstyrrelser
- **Kategori 3.** Tilgang til lekemateriell
- **Kategori 4.** Voksenrolle:
 - Oppfordringer til omsorgshandlinger
 - Påtvunget omsorg mellom barn

5 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet analyserer og drøfter jeg studiens viktigste funn i lys av teorigrunnlaget for å svare på problemstillingen: *Hvordan kommer barns opplevelse av omsorg til uttrykk på en småbarnsavdeling?* For å kunne drøfte dette har jeg brukt deltakende observasjon som metode i forskningsprosessen. Jeg har allerede kort presentert hovedfunn i kapittel 4. I dette kapittelet utdyper jeg funnene mine ved hjelp av foto og utdrag av observasjoner, og drøfter i lys av teorigrunnlaget. Jeg knytter også disse til temaene barns uttrykk for opplevelse av omsorg og omsorgshandlinger mellom barn. For å kunne presentere det empiriske materialet og diskusjonen på en ryddig måte, deler jeg hvert avsnitt i to deler – miljøbeskrivelse og drøfting.

5.1 Materialitet – kan ting gi omsorg?

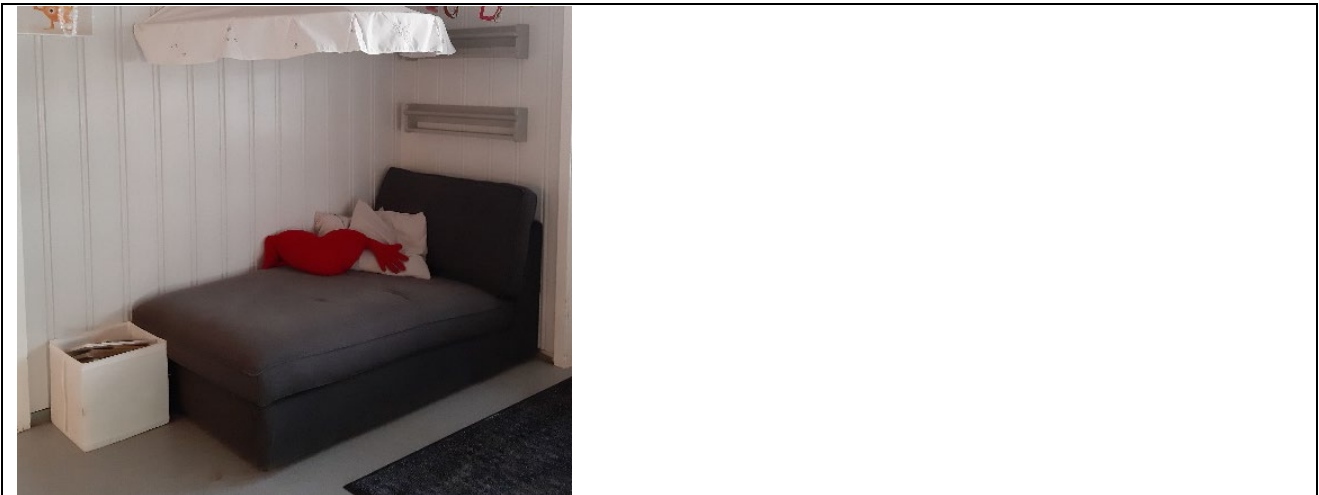
Materielle forhold ved barnehagens fysiske miljø bidrar til å skape innhold i tilbud de yngste barna får gjennom barnehagehverdag. Rommets egenskaper alene gir ikke premisser for gode, omsorgsfulle handlinger mellom barn, men samvirker med andre aktører og skaper sammen omsorgsfulle omgivelser. Ut fra mine observasjoner og analyser av kvalitative data, kom jeg til konklusjonen at egenskaper ved de stedene i rommet som jeg har valgt å kalle *myke steder*, fremmer positivt samspill, nærhet, humor og lek mellom barna. Samtidig er det ikke nødvendigvis riktig å hevde at det er rommets egenskaper som fremmer omsorg mellom barn. Kan ikke det være barn selv som skaper, gir de stedene mening ved å samhandle der på denne positive måten? Merleau-Ponty (1994, s. 93) mener at kroppen bebor rommet og tiden. Nordtømme (2015b, s. 31) tolker det slik at barn er ikke passive objekter som kun reagerer på materialitet i rommet. De er aktive subjekter som skaper mening og egne erfaringer i barnehagens rom i samspill med ting og mennesker rundt seg. Derfor er ikke myke steder kun steder som barna liker å bruke til lek, omsorg, læring og interaksjoner med hverandre og ting rundt seg. De skaper også disse stedene, gir dem mening og bruker på en måte som har en bestemt og meningsfylt intensjon og betydning for dem. Smil, latter, lek sammen og kroppslige interaksjoner som berøring, klem, nær kontakt med hverandre gir uttrykk for at barna har det godt sammen og ønsker godt til hverandre, og er sammen i positive opplevelser som skapes i fellesskapet.

Løkken (2004, s. 61) beskriver toddlerstilig lek som har kroppen i sentrum og handler om varierte kroppens bevegelser og bruk av ulike sanser i fellesskapet. Hun gir eksempler på lek i toddlerstil: løpe, banke i veggen, slikke på papir, springe mellom gardiner. Det forklares at toddlerstil omfatter mye mer enn bare enkeltstående handlinger. Det er følelser, omsorg og opplevelse av fellesskap, og det er særlig sistnevnte, altså gleden av å gjøre noe sammen oppleves som meningsfylt for de yngste barna. En slik måte å leke på har jeg også observert i to barnehager. Jeg gjør videre rede for disse

interessante observasjonene som hjelper å belyse og besvare problemstillingen i denne studien. Jeg ser også nærmere på spørsmålet om fysiske ting kan gi omsorg, og bruker empiri som utgangspunkt til videre analyse.

5.1.1 Myke steder

➤ *Miljøbeskrivelse*



Figur 1. Lesekroken i barnehage A.

Barnehage A hadde en sone i rommet som er definert som lese krok. Lesekroken har godt definerte grenser og klare regler for bruk. Det er en sofa med pynteputer, sengehimmel, to veggshyller og en boks på gulvet til oppbevaring av bøker. Under mine observasjoner har barna stort sett brukt leseskroken som et sted hvor mest omsorg i form av fysisk kontakt og berøring foregikk både mellom barn og ansatte, og barn imellom. Jeg observerte barna som brukte «lesing» av bøker som innledning i lek og samspill med andre barn der mye fysisk kontakt var en viktig del av samhandlingen. Jeg observerte barn som lå tett inntil hverandre, ga hverandre klem, omfavnet hverandre, rullet rundt og dekket hverandre med et teppe. Leseskroken var brukt til høytlesning eller lesing av bøker når de voksne tok en aktiv rolle i aktiviteten. Jeg definerte denne sonen i rommet som «et mykt sted», der barna søkte hverandre og de ansatte rundt seg, viste omsorg i form av berøring, taktil kontakt, rolig lek og rom til hvile. I tillegg til myke, kroppslige og omsorgsfulle bevegelser og handlinger, hadde materialitet myke kvaliteter: sofa, puter og sengehimmel. Valget av å tillate barn kun bruke bøker og myke gjenstander som puter og kosebamser, bidrar til å skape ro, orden og avslappende atmosfære.

➤ *Drøfting*

Et det tingenes egenskaper som gir barn omsorg og fremmer omsorgsfulle interaksjoner mellom barn, eller kanskje de ansattes forutbestemte regler i leseskroken? Kanskje det er mulighet til å kunne gjøre

noe sammen i form av kroppslig og sansende samvær? Jeg undersøker dette nærmere og gjør videre rede for observerte samspill mellom barn, ansatte og materialitet i rommet.

Når jeg kom i gang med observasjon i barnehage A, la jeg merke til at alle rom på avdelingen har mange små lekesoner som har ulike funksjoner. Nordin-Hultman (2004, s. 92) drøfter hverdagslige begrensningene og reguleringene av tiden og rommet, og hevder at alle pedagogiske virksomheter er begrenset og regulert i tid og rom. Det er ikke uvanlig at barnehagens rom er inndelt i ulike soner. Men jeg ble oppmerksom på reglene som gjaldt i rommet i barnehage A. De ansatte var sterkt regulerende over barns muligheter til å kombinere og forflytte lekemateriell i rommet. Bestemte leker skulle kun brukes innenfor klart definerte rammer i forskjellige soner. Et eksempel på det er lesestolen.

Jeg har tidligere presentert Nordtømmes (2015a, s. 3) begrep *mellomrom* – et sanselig, abstrakt rom som rammer inn og avgrensner barns lek, men adskiller ikke fra fellesskapet i rommet. I barnehage A var det ansatte som definerte og rammet inn barns aktiviteter med allerede utvalgt lekemateriell. Hvilken betydning kan det ha for barns muligheter til lek og interaksjoner med hverandre og fysiske ting? På den ene siden kan det hevdes at en slik praksis begrenser barns aktive rolle som medskapere av barnehagens fysiske miljø. De omfattes kun som brukere av et allerede etablert miljø. Det er særlig viktig hvis man tenker på de egenskapene som kjennetegner de yngste barnas lek. For eksempel, krever tumlelek som er kroppslig, mye plass (Løkken, 1996, s. 90). Å kunne kombinere ulike leker med forskjellige farger, former og størrelser ser jeg som en positiv måte å utforske verden med flere sanser samtidig. Jeg antar at grunn til slike regler i barnehage A kan være tingenes egenskaper. Mesteparten av leketøyet som jeg beskriver her, var materialer som hadde en klar definert funksjon og det var mulig opplevelse av ro og kaos som var grunn til valget å innføre klare grenser til bruk av lekemateriell. På den andre siden, ser jeg verdien i å innføre begrensninger til bruk av kun en bestemt type materialitet i de *myke stedene*, for eksempel i lesestolen. En slik tilnærming kan gi mulighet til ro og hvile som er en viktig del av barnehagens tilbud gjennom ofte hektiske dager med mye aktiviteter, støy og høyt tempo.

➤ ***Miljøbeskrivelse***



Figur 2. Kuben i barnehage B.

Jeg kan også betegne kuben (figur 2) i Barnehage B som *et mykt sted*. Kuben har ingen definert funksjon, men er innredet med et mykt underlag, dempet belysning, duse farger og er skjermet fra andre lekesoner. Under observasjoner i Barnehage B har jeg registrert mye av den samme typen lek mellom barna. Det var stort sett to typer lek i kuben hver gang jeg var der og observert barnegruppen.

Den første type lek var en spontan lek mellom barna uten voksne til stedet. Barna ligget ofte på madrassen, kikket på lysene og bablet seg imellom. Det var mye fysisk kontakt, klemming, berøring mellom barna. Barna smilte og lo mye når de var sammen i denne typen samspill.

Den andre typen lek som foregikk i kuben var en blanding av tittei-lek og gjemsel mellom barna. Barna brukte madrassen i kuben for å gjemme seg under den. Det var mye taktil kommunikasjon og berøring i form av klemming, ligge tett inntil hverandre og hjelpe hverandre opp fra under madrassen. Men denne leken var mer voldsom, fordi hver gang noen gjemte seg, var det de samme barna som klatrer opp på madrassen. Jeg opplevde uro og konflikter i barnegruppen.

➤ *Drøfting*

Lek i kuben er den typen lek som førte til flest omsorgshandlinger mellom barna. Dette var fordi barna hjalp hverandre å komme seg fri fra under madrassen når noen satt eller ligget oppå. Barna viste motstand og prøvde å vise eller si til de barna som satt seg på andre, at det ikke er greit, og søkte de ansattes oppmerksomhet for å få hjelp. Det er en form av empati som oppstod samme sted under samme type lek, men var ikke like ofte observert andre steder i rommet. Løkken (1996, s. 69) skriver at så snart små barn kan stå og gå, vil de gå og stabbe, og rulle seg sammen med andre barn i samme alderen. At de får mulighet til å erfare et slik kroppslig, lystbetont samvær, kan det fremme en grunnleggende tillit mellom barna. Slike opplevelser skaper et viktig grunnlag for vennskap og lek senere i barndommen. Som jeg har skrevet tidligere, forstår jeg lekende elementer som en av

uttrykkene av omsorg barn imellom. Men kan denne typen lek som jeg beskrev her defineres som en omsorgsfull interaksjon? Løkken (1996, s. 92) skriver om tumlelek og kaoslek som er ofte bråkete, voldsom og høylytt. Men den er viktig for barn, fordi leken foregår på barns premisser og lar dem bli kjente med egen kropp og kroppens muligheter. Samtidig bruker barna hele kroppen og hele seg i en meningsfylt aktivitet. De bruker hele kroppen og er fysisk og mentalt til stede. Merleau-Ponty (1962, 1994) forstår kroppens bevegelse i verden som den viktigste måten å forstå, erfare og lære om verden rundt seg. Løkken (2004, s. 17) mener at slike kroppslige interaksjoner mellom små barn er meningsfylte, meningsskapende og intensjonelle. Å være bevisst denne aldersgruppens behov for kroppslige samspill mellom barn og materialitet, og barn imellom, er et viktig utgangspunkt for utforming av barnehagens rom.

➤ *Miljøbeskrivelse*



Figur 3. Leketeppe i barnehage A.

Under en av observasjonene mine i barnehage A var jeg invitert til å delta på en fredagsdisco. Ansatte gjorde rommet klart på forhånd. Det var mørkt i rommet, de fleste møblene var ryddet bort og det stod en høyttaler med fargerike lys midt i rommet. Rett før barna kom inn i rommet, plasserte en ansatt en vanlig liten madrass og et mykt leketeppe formet som en blomst (se figur 3) i et hjørne. Jeg fikk beskjed at det er til de minste barna som har nettopp lært å gå. Når barna kom inn og de fleste begynte å danse og bevege seg rundt i rommet, samlet seg en liten gruppe barn som valgte å ligge eller sitte på madrassen og leketeppe. De virket ikke ukomfortabelt eller lei seg, men deltok på denne motoriske aktiviteten på sin egen måte. Noen rullet seg frem å tilbake på leketeppe og madrassen, andre kom innimellom for å sette seg ned før de fortsatte å danse og hoppe. Jeg la merke til mye klemming og taktil kommunikasjon mellom de barna som brukte dette myke stedet i rommet.

➤ *Drøfting*

Aslanian (2019a, s. 207) undersøker hvordan den materielle kraften i ting tar form av omsorg i barnehagen og drøfter barnehagelærerens rolle som indirekte omsorgsgiver i møte med ting og barn. Her ser man et forsøk på å belyse forhold mellom barn, voksne og ikke-levende ting. Aslanian (2019a, s. 209) påstår at barn og deres miljøer ikke kan forstås som enheter, men som sammensetninger av barn, naturen og ting. Både barn og ikke-levende ting er sammenvevd og påvirker hverandre, der omsorg skjer med, i og blant ting. Forholdet mellom ting og mennesker er gjensidig skapende: ting er med på å gi mennesket betydning, på samme måten som mennesket er med på å gi ting betydning. Samtidig understrekes det at materialitet påvirker oss ikke bare på grunn av hva er tingenes betydning for oss, men også hva de fysisk gjør med oss, og hva mennesket og tingen blir til sammen (Aslanian, 2019a, s. 211).

I et nesten tom rom som var stort sett kun fylt med store og små kropper som beveget seg aktivt på forskjellige måter, hadde noen både behov og mulighet til å av en eller annen grunn trekke seg tilbake til det myke stedet. Jeg lar merke til at barnehagelærerens forklaring stemte ikke helt. Det var ikke de minste barna som søkte seg til leketeppe og madrassen mest. Egentlig, var det veldig få av de yngste i gruppen jeg har observert der. Jeg kan ikke med sikkerhet hevde at det var kun barn med en bestemt type personlighet som brukte den kroken mest. Det så ut som barn brukte det stedet i rommet på veldig forskjellige måter – de hoppet, rullet, ligget og satt. De som gjorde det, valgte stort sett blomsterformett leketeppe framfor madrassen. Barnehagelæreren forklarte at leketeppe er ikke vanligvis brukt i det rommet og tilhører en annen avdeling. Det er ikke så lett å vite hva var grunnen til at barna søkte seg til leketeppe og madrassen og hvilken funksjon de hadde for akkurat de barna i et rom fylt med både barn og voksne i en høy fysisk aktivitet. Men det er ganske tydelig at det myke stedet var viktig for dem som brukte det. Å kunne velge mellom aktivitet og ro i situasjon som er styrt og regulert av voksne i en barnehage kan defineres som et forsøk på å gi barna mer kontroll over egen virkelighet i institusjon.

Aslanian (2019a, s. 216) forteller en historie om ei jente i barnehagealder som fant ro og sovnet midt i en myk grønn ring. Hun argumenterer for at det var den grønne ringen som ga jenta omsorg, men påpeker også at barnehagelærerens valg å ha møbelet tilgjengelig på avdelingen var en form av indirekte omsorg. Jeg kan forstå hvordan det fargerike og myke leketeppe i barnehage A kan minne om en følelse av å bli holdt rundt av et trygt menneske. Men er det ting som virkelig gir omsorg? Kan det være tingenes plassering i rommet, mennesker rundt, stemning eller andre faktorer som bidrar til følelsen av trygghet? Aslanian (2019a, s. 221) erkjenner at omsorg kan også utøves av ting, og understreker at barnehagelærerens evne til å legge til rette for omsorgsfulle møter mellom tingene og

barna, er av stor betydning i arbeidet til å skape et godt omsorgsmiljø i barnehagen. Jeg har observert en barnehagelærer i barnehage A som var bevisst viktigheten av å ha noe mykt og lett tilgjengelig på gulvet. Intensjonen til denne barnehagelæreren var å legge rommet til rette for de minste barna, men det var også ganske mange større barn som hadde behov for å bruke det myke stedet.

Jeg er nysgjerrig på hvorfor er det akkurat der det foregikk mest omsorg i form av fysisk kontakt mellom barn? Er det følelsen av å ligge på noe mykt som ga barna rammer til å klemme og kose med hverandre? Er det kanskje fordi det var denne typen personlighet som søkte ikke bare det myke stedet i rommet, men også nærhet av andre mennesker i denne situasjonen? Mennesker og rommet er uatskillelige – vi kan ikke plassere oss utenfor rommet, men vi er også romskapende (Alvsvåg et al., 2014, s. 14). Det er ikke umulig at det er ikke nødvendigvis rom som gir oss premisser til å utøve omsorg overfor andre, men vi er selv aktive omsorgsgivere som samtidig muliggjør og fremmer omsorgshandlinger i rommet.

Alvestad (2015, s. 87) hevder at det viktigste i barns samspill og interaksjon er interesse for hverandre. Barnas samspill er knyttet til et innhold, for eksempel lek med ulike saker. Men det kan også være knyttet til store kroppsbevegelser, som for eksempel å hoppe sammen. Samspillet kan også være i form at barn ser på hverandre, ler sammen og erter hverandre. Disse handlinger i fellesskapet oppfatter Alvestad (2015, s. 87) som tegn på en særlig relasjon av vennskap – der partene imøtekommer hverandre og relasjonen er preget av gjensidig raushet. Er vennskap tegn for omsorg, eller kanskje mennesker gir omsorg til dem som er nære og som vi er i vennsapsrelasjoner med? Det er et interessant og viktig spørsmål som kan knyttes til mine observasjoner som jeg har beskrevet ovenfor.

5.1.2 Materialitet og lekesoner

➤ *Miljøbeskrivelse*



Figur 4. Rom i barnehage B.

Barnehage A var innredet med flere tepper i alle rom. Teppene var vanligvis plassert ved lave hyller der kasser med leker oppbevares, og i et rom hvor barna og voksne pleier å sitte i en ring når de har samling. I motsetning til det, hadde barnehage B ingen tepper på gulver, det var kun en madrass i kuben som er beskrevet ovenfor (se figur 2).

I barnehage A har jeg observert barns lek som foregikk stort sett innenfor rammer til de teppene som var plassert på gulvet. Det er vanskelig å si om det var plassering av leker eller tepper, de voksnes tilstedeværelse, rutiner og vaner, belysning eller andre forhold som påvirket barns valg til å leke innen de gitte rammene, definert av et teppe. Det er viktig å bemerke at det var ikke kun de stedene jeg beskriver her jeg har observert lek på avdelingen. Det er også interessant at det var mye konstruksjonslek, lek med biler, dokker, lekedyr som foregikk på de teppene jeg beskriver.

Avdelingsrom i barnehage B kan beskrives som veldig åpent og romslig (se figur 4). Det er mye gulvplass og leken som jeg har observert mest under mine observasjoner var sanselek, sosial lek og utforskning. Men det var også mye vandring fra et sted til et annet, fra et menneske til et annet.

➤ *Drøfting*

Man kan argumentere at tilgang til leker på forhåndsbestemte lekesoner som er tilrettelagt og skapt av voksne, har stor innflytelse på hvordan og hva barna leker sammen. Nordtømme (2015b, s. 146) beskriver ulike typer rom fra feltarbeidet i barnehage. Jeg har beskrevet soner for gulvlek som var rammet inn med lave hyller, bilmatter og gulvtepper. Disse er definert ved bruk av møbler eller andre ting som fysisk rammer inn ulike oppholdssteder for barn og ting.

Nordtømme (2015b, s. iv) oppsummerer funnene i studien sin og konkluderer med at de hovedrom som har lite plass til lek på gulvet og har lite materialitet som er tilpasset for fleksibel bruk, begrenser de yngste barns lekemuligheter. Materialiteten er det som mennesker samler seg om og som blir utgangspunktet til for handlinger. Tingene i den forstand blir en del av det relasjonelle, kulturelle og sosiale samspillet mellom mennesker i barnehagen (Nordtømme, 2015a, s. 2). Mennesker og ting er stadig i dynamisk forhold med hverandre og skaper virkeligheten i et tett samspill.

I barnehagen er det vanligvis personalet som bestemmer hvilke materielle ting omgir barna, hvordan de er plassert og hvordan rommene er innredet. Det er selvfølgelig svært ulike praksiser fra barnehage til barnehage, men barnas rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) er ofte en betydelig del av arbeidet når barnehagens rom skal innredes og organiseres. Hvordan barnehagens fysiske miljø er og hvilke funksjoner det har, ser ut til å være en viktig del av hvordan materialitet blir brukt og hvilke premisser blir satt til den komplekse samhandlingen mellom ting og mennesker.

I det følgende vil jeg drøfte om materialitet og tingenes egenskaper kan bidra til å fremme omsorgshandlinger mellom barn.

Jeg har også observert mye rollelek og sosial lek mellom barn og mellom barn og ansatte utenfor de lekesonene som var tydelig definert med materielle gjenstander som tepper, hyller, lekekasser og leker. Mye utforsknings- og sansелеk, tittei-lek blant de minste barna, fysisk lek som løping og klatring, har jeg også observert andre steder i rommet. Det er vanskelig å trekke slutninger ut fra mine observasjoner av lek på begge avdelinger. Jeg har kun observert begge gruppenes frilek på samme tidspunkt på dagen og det var ikke alltid hele grupper til stede. Det er ikke sikkert at barna og ansatte bruker rommene til samme type lek og aktiviteter på andre tidspunkter av dagen og når gruppene var større eller mindre. Derfor tolker jeg bruk av fysiske miljø på avdelinger ut fra mine observasjoner.

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på spørsmål om materialitet kan gi omsorg. Jeg argumenterer med eksempler fra mine observasjoner og drøfting av studiens empiri og teori at fysiske ting kan gi omsorg. Det kan være myke gjenstander som er godt å ta på og kan samtidig være ting som utfordrer til fysisk lek, samarbeid, utforskning og bruk av egen kropp. Men de kan også gi omsorg i den forståelsen at de skaper gode forhold som fremmer omsorgsfulle handlinger og relasjoner mellom mennesker i rommet. På samme måten kan materialitet og utforming av rommet begrense muligheter til omsorg. Barn er ikke bare omsorgsmottakere, men også aktive omsorgsgivere. Det skal tas i betraktning når barnehagens rom innredes og utstyres med forskjellige materielle ting. Jeg mener, for eksempel at det er ikke tilstrekkelig å ha et definert sted som kalles lesestolen og har bøker kun i høye hyller, fordi det kan ikke tas i bruk umiddelbart og spontant, men krever at ansatte finner tid til aktiviteten. Materialitetens omsorgsgivende funksjon er best synlig i kombinasjon med andre omsorgsfremmende forhold – tilgjengelighet, aktive ansatte, tid og rom for positive interaksjoner og felles intensjoner med rommet.

5.2 Forstyrrelser – brudd eller muligheter?

➤ *Miljøbeskrivelse*

To barn som har begge nettopp begynt å gå, leker med en gåvogn hver. Et annet barn som er litt større, prøver å ta en gåvogn fra dem. En ansatt sier at han ikke kan ta den nå, fordi andre barna bruker den, og han kan jo gå allerede, derfor trenger ikke han å bruke gåvogna. Barnet nikker og ser på de to andre barna som dytter vognene foran seg og går frem og tilbake. To ansatte sitter på hver sin ende av rommet og hjelper dem å snu vogner når det trengs. Begge barna smiler og babler. Barnet som ville prøve gåvogna, men ikke fikk lov, står ved siden av de to ansatte og observerer med alvorlig

ansiktsuttrykk. Dette foregår foran døra til veranda hvor de minste barna pleier å sove i barnevogner. Døra til veranda åpner plutselig seg og en annen ansatt kommer inn. Hun spør om noen kan kle på et av barna i gruppen, fordi det er leggetid. De ansatte snakker med hverandre en stund. Når det skjer, stopper barna med gåvogner opp. De stirrer på de voksne og observerer interaksjonen mellom dem. Det barnet som viste interesse for å bruke vogna, går bort til en av de to minste og tar gåvogna fra et av dem. Han blir plutselig glad og ivrig, og begynner å løpe frem og tilbake. Ingen av de ansatte legger merke til det, og de to minste barna ser på ham med store øyne.

Døren til veranda var mye brukt hver gang jeg var og observerte i barnehagen. Denne beskrivelsen er et eksempel på mange ulike situasjoner som foregikk i døråpningen. Voksne mennesker som kom stadig ut og inn denne døra fungerte som forstyrrelse til barns lek og samhandlinger mellom barna. Det var også forstyrrende, fordi det var hovedrommet hvor de fleste lekeområder, et bord som brukes til måltider og bordaktiviteter, og kjøkkenet var plassert.

➤ *Drøfting*

Under observasjoner i begge barnehager har jeg lagt merke til noe spesielt som skjedde nesten hver gang jeg var der. Det er hendelser og situasjoner som jeg har valgt å definere som *forstyrrelser*. Disse forstyrrelsene kan beskrives som noe uplanlagt, akutt, men uunngåelig. Samtidig var det situasjoner som hadde preg av rutine og hendelser som foregår ofte og er en del av organisk dynamikk i barnehagen. I mine analyser av observasjoner har jeg koblet disse hendelsene til materialitet i begge barnehager. Jeg ser både likheter og forskjeller i det jeg valgte å kalle forstyrrelser som skjedde i begge barnegrupper jeg har observert. Men det er to ting som er til felles – årsak til forstyrrelser er ofte:

- hvordan avdelingsrommet er organisert
- hvordan de ansatte velger å plassere seg i rommet

Som jeg har allerede presenter innledningsvis, handler *materialitet* som begrep om hvilke gjenstander befinner seg i rommet, hvilke funksjoner de har og hvordan de blir håndtert av brukere. Det handler også om rominnredning og funksjonalitet. Arkitektur og byggets plan er ikke en del av begrepet materialitet i denne studien. Men i min drøfting om forstyrrelser, tar jeg også arkitektur og barnehagebygg i betraktning når jeg diskuterer hvordan de påvirker pedagogisk innhold i barnehagen.

Observasjonen som jeg har presentert under miljøbeskrivelse, forteller hvordan et forstyrrende element avbryter en aktivitet som er godt i gang og gir glede til deltakere. Barnet som ikke fikk bruke en gåvogn, observerte det som foregikk, og når de andre deltakere ble forstyrret, brukte han muligheten til å få det han hadde lyst til. I denne beskrivelsen kom ikke det så tydelig frem hvordan

rommet var utformet. Denne observasjonen er en beskrivelse av en bestemt situasjon, men representerer mange ganske like hendelser som skjedde i dette rommet med døren til veranda. Norske barnehager drives i ulike bygg som ikke nødvendigvis er tilpasset til drift av barnehage (Greve & Kristensen (2015, s. 157). Det er derfor ikke alltid lett og forstå intensjonene bak utforming av barnehagebygget.

Voksne mennesker som kroppssubjekter med sin karakteristiske størrelse, bevegelser og energi, bryter seg inn i barns verden. De ansatte i barnehagen som er i samspill med barn, pleier å plassere seg på deres nivå. Når en voksen leker med barn, leder en samling eller trøster, sitter han eller hun vanligvis på gulvet eller er på andre måter i samme høyde som barn. Røthle (2013, s. 131) skriver om viktigheten av trygghet for barns lek og understreker at de voksnes fysiske nærhet og psykisk tilgjengelighet er avgjørende for at barna skal la seg lokke av verden. Det å sette seg ned på barnets nivå er et visuelt uttrykk av de ansattes tilstedeværelse og tilgjengelighet. Røthle (2013, s. 133) skriver at barns trygghet handler mye om forutsigbarhet og stabilitet i kontakt med andre mennesker. Når leken og kontakt med ansatte blir forstyrret hvis de stadig forsvinner for å utføre praktiske oppgaver, avbrytes den fysiske og psykiske kontakten med omsorgspersonen. Små barn trenger bekreftelse og mulighet til å pendle mellom trygghet og utforskning av noe nytt. Når mulighet til å få denne bekreftelsen forsvinner, blir leken og utforskning av verden avbrutt. Derfor er det viktig å sikre stabilitet og skjerming av leken på en småbarnsavdeling. Men hva skjer når de ansatte er ikke tilgjengelig og kan ikke gi den tryggheten de yngste barna trenger? Kan barna gi den tryggheten til hverandre?

5.2.1 Små barn og store sko

➤ *Miljøbeskrivelse*

Den felles årsaken til forstyrrelser i begge observerte avdelinger var en dør. I Barnehage A var det en utgangsdør til veranda og en trapp som ble brukt av både barn og voksne til å gå ut til barnehagens uteområde. I Barnehage B var det en dør til garderoben og korridoren som er knyttet til en annen avdeling. Begge dørene var en kilde til forstyrrelser som jeg beskriver videre i studien. Disse dørene var også vesentlig for å kunne sikre flyten i barnehagehverdagen. Dørene åpnet seg hver gang de voksne skulle snakke sammen om planer, rutiner og ulike situasjoner. Barnehagebygg med sin arkitektur, historie og nødvendige tilpasninger til å kunne drive barnehage som en pedagogisk institusjon har sine begrensninger og muligheter. Barn og de ansatte har skapende kraft i form av å tilpasse seg, bruke byggets sterke sider og bevisst skjerme eller unngå de stedene og situasjonene som skaper uro i rommet.

➤ *Drøfting*

I sin etnografiske studie undersøker Aslanian (2017, s. 323) omsorgens praksis når det oppstår forstyrrelser i daglige aktiviteter. Det handler nemlig om en bestemt episode – et nytt gulv legges i en barnehage. Forfatteren undersøker hvordan fysiske og organisatoriske endringer påvirker omsorgsmiljø i barnehagen. Velfungerende omsorgsmiljø blir kraftig påvirket av en ekstraordinær situasjon når gulv skal byttes. Jeg kan sammenligne dette med de situasjonene jeg har observert under feltarbeidet mitt. Et barn som var utrygg og usikker på grunn av min tilstedeværelse i rommet, lekte med et annet barn og en ansatt i nærheten. Når denne situasjonen ble forstyrret av en annen ansatt som plutselig kom inn i rommet og tråkket over den sonen med store sko og tunge skritt, ble barnet usikker igjen. Selv om det var en fast og godt kjent voksen som gikk forbi, fungerte det som forstyrrelse og satt både barne- og voksenkropper i bevegelse. Barnet som ble skremt, begynte å gråte og krabbe bort til en barnehagelærer som strakte armene mot barnet og ga trøst og nærhet. Selv om lek ble avbrutt, fungerte denne forstyrrelsen som situasjon som fremmet fysisk kontakt og omsorgshandlinger mellom ansatt og barn.

Barns hverdag i en institusjon som barnehage har sin egen rytme, ritualer, struktur, men også uforutsigbarhet og sårbarhet. Er det riktig å tenke at de yngste barna i barnehagen bør absolutt skjermes og ha så mye stabilitet og ro rundt seg som mulig? Kan det være riktig å tenke at det er også mye læring i endringer eller opplevelsen av å bli avbrutt og forstyrret? Lærer barna på denne måten å håndtere de travle hverdagene i dagens samfunn? Hvor går i så fall grense mellom normalitet og avvik? Disse tankene ble vekket under mitt feltarbeid i barnehage A og B. Forstyrrelser som vanligvis foregikk i døråpningen opplevde jeg som normalitet, og enda mer – rutine for de ansatte. Disse stedene og tidspunktene fungerte som noe de ansatte var vant til å bruke for å kunne løse problemer eller snakke sammen om det logistiske puslespillet i barnehagen. Men det var noe som skjedde med barna og stemningen i rommet hver gang en sko til en voksen tråkket over den dyrebare leken til barna. Barnekroppene ble hver gang satt i gang til bevegelse, endring av posisjon. Som jeg har allerede gjort rede for tidligere, er ikke det nødvendigvis negative forandringer som forårsakes av forstyrrelser i rommet. Når barnekropper begynner å bevege seg, samles de ofte sammen og skaper felles opplevelser.

5.2.2 Kan forstyrrelser fremme omsorg?

Under mine observasjoner var det veldig tydelig at noe skjedde med både barn og voksne når samspill og lek i gruppen ble forstyrret av ulike årsaker. Både samspill mellom mennesker, stemning, bruk av rom og gjenstander, lyder, bevegelser og tempo i rommet endret seg hver gang det skjedde noe som

jeg valgte å beskrive som *forstyrrelser*. Dette foregikk så hyppig at jeg ikke kunne definere som noe ekstraordinært. Forstyrrelser var rett og slett en del av livet på begge småbarnsavdelinger. Det kan argumenteres at disse forstyrrende elementer er en naturlig og organisk del av barnehagehverdag, men det var allikevel merkbart at både voksne, barn, ting og rom ble påvirket av disse hendelsene.

Forstyrrelser som jeg har beskrevet i observasjonene mine, har ofte fungert som drivkraft til å sette barne- og voksenkroppene i bevegelse. Et barn som blir redd eller avbrudd i lek eller en annen aktivitet, søker seg til tryggheten som er ofte i form av andre mennesker eller trygge steder. Det fører til møter mellom mennesker, og mellom mennesker, ting og barnehagerom.

Som jeg har allerede skrevet tidligere, opplevde jeg at barn reagerte ulikt på meg som en ukjent og ny person. Det var mange forskjellige reaksjoner hver gang jeg kom inn i rommet. Noen barn ble nysgjerrige på meg og observerte meg nøye før de kom eller krabbet bort til meg, mange gav meg en leke eller ville være i nærheten av meg. Disse reaksjon kan jeg sammenligne med følelsen av å være en magnet som tiltrekker nysgjerrige små kroppar som ønsker å gå, løpe, krabbe bort til meg og utforske det som er nytt. Noen av barna ville sitte på fanget mitt eller være i nærheten, ta på håret mitt eller bruk leker som en bro mellom deres kroppar og min kropp som er ny og ukjent. Min ankomst virket som forstyrrelse for de interaksjonene mellom ting og mennesker som foregikk i rommet. Men resultatet var mange små barn som brukte kroppene sine til å utforske noe ukjent. Moser (2018) påpeker at barns kroppslighet er deres måte å være på og bli kjent med verden: «Barnas myldrende liv i institusjonene er først og fremst et kroppslig og sanselig liv» (s. 25).

En annen type reaksjon fra barns side når jeg kom inn i rommet var det helt motsatte til det jeg beskriver ovenfor. Jeg erfarte at barna som var i lek både alene og sammen med andre, ble tilbaketrukket, sjenert eller reagerte med gråt de første gangene jeg kom for å utføre observasjoner. Avstanden mellom meg og dem ble da større, i de fleste tilfellene fordi barna gikk bort fra meg eller gjemte seg, men også fordi jeg valgte å gå lengre bort fra dem når jeg så at barn ble redde. Min ankomst var forstyrrende både fysisk og mentalt for barna, dynamikken i gruppen og hele rommet. Det var noe som skapte avstand, noe som berørte og beveget menneskekroppar. Men det viktigste i slike situasjoner var de ansattes reaksjoner og forsøk til å gi omsorg. De fleste ansatte snakket med barna om meg og ga dem på denne måten bekreftelse at jeg er ikke farlig. Jeg erfarte også at barna ble ofte påvirket av hverandre. Hvis et barn turte å komme til meg og være i nærheten, ble avstand mellom meg og andre barna også mindre. Derfor mener jeg at de ansatte har en viktig rolle i å være støttende og gi barn bekreftelse og omsorg når forstyrrelser oppstår.

Jeg har nå beskrevet hvordan forstyrrelser setter i gang bevegelse i rommet og skaper rom for møter mellom mennesker og mellom mennesker og ting. Omsorg i form av fysisk kontakt, støtte, bekreftelse og mulighet til å trekke seg tilbake er viktig når forstyrrelser oppstår.

5.3 Tilgang til lekemateriell – ansattes makt?

Rommets muligheter, begrensninger og utfordringer gjenspeiler pedagogisk tilbud barna får i barnehagen. Det fysiske miljøet kan signalisere de ansattes eller rammeplanens forventninger, tro på barns kreativitet og kompetanse i lek, barnas interesser og relasjoner, og mange andre skjulte og åpenbare rommets funksjoner. Tilgang til leker og materiell er en av de faktorene som bidrar til å skape barnehagens rom som et tilgjengelig, innbydende, spennende og inspirerende sted. Utilgjengelige og lite varierte leker kan skape begrensninger for barns estetiske utforskning, lek, læring og positive, skapende møter mellom barn. Barnehagens rom skapes og endres kontinuerlig (Hansson, 2016, s. 18), og befinner derfor seg et sted mellom disse to ytterpunktene. I dette avsnittet beskriver jeg to observerte situasjoner som er utgangspunkt og inspirasjon til videre drøfting, knyttet til teori og forskning som jeg har allerede presentert i denne studien.

5.3.1 Gjemte og synlige leker

➤ *Miljøbeskrivelse*



Figur 5. En kasse med baller satt høyt opp på veggen til kuben i barnehage A.

Et av rommene (se figur 5.) på avdelingen brukes for lek og hvile til de som må sove inne. Her er det også et teppe som barna pleier å sitte på når de har samling. Det er et lavt bord med en benk, en lav seng og en kube som er skjult for innsyn og lukket. Inne i kuben er det lekekjøkken, flere stoler og utstyr til kjøkkenlek. Flere barn går til et annet rom og henter en kasse med mange baller fra en lav hylle. Det er fire barn som begynner å trille, kaste og sparke baller. Det er ingen ansatte i rommet utenom meg, og barna begynner å le og bable seg imellom. En ansatt hører det og kommer inn. Det er to toåringer og to ettåringer som leker med baller. Den voksne ser seg rundt og sier at de kan ikke leke med baller nå, fordi de kan skade de små ettåringene som ikke kan gå enda. Et barn sier «balle», men den ansatte gjentar det som hun har nettopp sagt, samler alle ballene i en kasse og setter den opp på kuben som står i rommet, og går ut av rommet igjen. Barna leker med andre leker, men etter en liten stund klatrer et av barna opp på bordet som står inntil veggen til kuben, tar kassa med baller ned og gir den til et annet barn. Det andre barnet setter kassa med ballene ned på gulvet, gir en ball til hvert barn rundt seg og sparker ballen til et annet barn som står litt lengre unna. Ballene triller bortover gulvet og et av de minste barna krabber ut av rommet og prøver å ta tak i en ball. To andre barna begynner å sparke baller og le. Alle barna virker interesserte og glade for å kunne bruke leker. De smiler, ler og er i bevegelse og kroppslige interaksjoner sammen. En barnehagelærer hører og ser hva som foregår, og reiser seg opp fra gulvet i et annet rom. Hun begynner å samle baller sammen og sier strengt til kollegaene sine at de kan ikke leke med baller inne nå, fordi det blir så mye bråk. Hun sier ikke noe til barna som lekte med ballene og setter kassa på en hylle som barna ikke kan få tak i selv.

➤ *Drøfting*

Denne episoden er veldig interessant i forhold til omsorg og uttrykk for barns opplevelse av omsorg. Når barna lekte med baller, var det tydelig at de opplevde og delte med hverandre glede i aktiviteten. De var engasjerte og både fysisk og mentalt samlet i en felles erfaring og i felles meningsskapning. Det kom til uttrykk gjennom latter, smil, jubel, stor energi og lekende bevegelser. Merleau-Ponty (1962, s. 142) argumenterer at mennesker som kroppssubjekter skaper mening og blir kjent med seg selv og verden rundt seg gjennom kroppens bevegelse. Ingold (2000, s. 173) sier at mennesker gir verden mening gjennom interaksjoner og aktive møter med omverdenen og det som foregår rundt dem. Barn som opplever glede i en aktivitet som er preget av bevegelse, positive samhandlinger og meningsfulle kroppslige møter, blir kjent med verden, seg selv og andre mennesker. Samtidig, bidrar de til å skape verden og beriker sin egen og andres verdener med noe nytt og meningsfylt. Løkken (2018, s. 45) tar utgangspunkt i fenomenologisk tenkning og understreker at bevegelse er meningen. Gjennom meningsfull kroppslig bevegelse er barn til stede i verden som levde kropp, som aktivt bebor og hjemsøker den verden den lever i. Situasjonen som jeg har presentert ovenfor, viser tydelig

hvordan barn møtes i en meningsfylt kroppslig aktivitet. De opplever gleden over bevegelse, samhandling med hverandre og fysiske ting, nemlig baller i ulike farger og størrelser. Det er et fint eksempel på hvor dynamisk og sammensatt samspill mellom ting, mennesker og rom er. Denne observerte situasjonen representerer også barns utforskning, de yngste barnas kroppslighet, glede over bevegelser og samarbeid mot felles mål. Små barn opplever verden med hele kroppen. De utforsker og tilfører mening til materialitet og omgivelser rundt seg. Slik skaper de erfaringer, lærer og dannes i fellesskapet. Hva kunne barnehageansatte gjort annerledes?

De ansatte i barnehagen A hadde en sjanse til å gripe muligheten til å se barns lek med baller som uttrykk for deres interesse og behov for tilrettelegging av det fysiske miljøet. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) er veldig tydelig på at barnehagen skal legge til rette for og oppmuntre barns medvirkning, og skal være bevisst på ulike uttrykksformer. Barnehagen skal legge til rette for medvirkning som er tilpasset barnas alder, erfaringer og individuelle forutsetninger. Medvirkning er et komplekst begrep som kan tolkes ulikt av hver enkelt barnehageansatt. I tillegg kan barnehagens fysiske miljø, rutiner og individuelle tolkninger, skape både muligheter og begrensninger for barns medvirkning. Medvirkning er et bredt tema som jeg skal ikke se nærmere på i denne studien, men som er viktig å nevne i forhold til den beskrevne situasjonen ovenfor. Det å plassere leker og annet materiell i barns rekkevidde er ofte en vanlig praksis i barnehager som jobber med å fremme barns medvirkning.

Forskningsprosjektet *Gode barnehager for barn i Norge* (GoBaN) undersøkte kvaliteten i norske barnehager og konkluderte at kvaliteten er ikke så god som forventet. Blant andre viktige resultater, nevnes det et læringsmiljø preget av lite tilgjengelige og varierte lekemateriell (Alvestad et al., 2019, s. 10). Nilsen (2021, s. 14) hevder at barnehagelæreres ideologier, intensjoner og bevissthet påvirker hvordan barnehagelærere tilrettelegger barnehagens innemiljø ved hjelp av lekemateriell. Både evnen til å gripe muligheter som oppstår naturlig og ansvar for systematisk planlegging og tilrettelegging av barnehagens fysiske miljø hviler på barnehagelærere. I situasjonen beskrevet ovenfor, ser vi at barnehagelæreren prioriterer ro i rommet og ser på barn lek med baller som en fare for de yngste barna, selv om de er også aktivt involvert i aktiviteten og viser glede over leken. Det finnes mange andre valg enn å plassere leker utilgjengelig for barn: flytte aktiviteten til uteområde, fjerne møbler og gjenstander som skaper fare for skade, være med i leken for å kunne skjerme de yngste barna, sette regler for lek, osv. Men i dette tilfellet velger den ansatte å ta vekk ballene uten å gi en forklaring til barna, kun til kollegaene sine som gir ingen svar. Kan barnehagelærerens reaksjon føre til kun negative konsekvenser for barns lek og samhandling?

Nordin-Hultman (2004, s. 103) skriver at når aktivitetsmulighetene er bygd i høyden, befinner barna seg i kjempenes verden. Voksne kropper defineres som normalstore, og høye hyller gjør at materialitet blir plassert utenfor barnas rekkevidde. Det påpekes også at rommets vertikale dimensjon (høyt – lavt) gjenspeiler makt og maktesløshet. Den ansatte som valgte å avbryte lek med baller, utøvde makt over barn som er mye mindre enn vokse mennesker rundt dem. På grunn av dette, er barna maktesløse til å bestemme over sin egen tilværelse. Når barna i barnehage A ikke fikk leke med ballene på grunn av støy og fare for å skade hverandre, samarbeidet de i forsøk til å få tak i lekene. Det er et godt eksempel for omsorgsuttrykk og et uttrykk for at barn ønsker å videreføre en lek som gir dem glede og mulighet til bevegelse i et meningsfylt fellesskap. Barna tok ansvar for å holde liv i en lek som skapte mye glede mellom barn på ulik alder. Selv om de yngste barna i rommet hadde en rolle som observatører, var de likevel aktive deltakere i leken.

Johansson & Rosell (2021, s. 15) identifiserer tre typer fellesskap i barnehagen. Den første kjennetegnes av nærhet, den andre er preget av maktkamp og forhandlinger, den tredje bygger på delte opplevelser av glede. Den tredje typen et inkluderende og åpent fellesskap som har felles opplevelser i sentrum. Barn kan selv bestemme om og hvor mye de vil delta i slike fellesskaper, som er kjennetegnet av åpenhet, delt makt og følelse av tilhørighet (Johansson & Rosell, 2021, s. 15). Barns lek med baller som jeg har beskrevet ovenfor, er en liten episode fra barnehagehverdag som har preg av et slikt fellesskap hvor alle kan velge å delta uavhengig av alder eller andre forutsetninger. Fellesskapet som kjennetegnes av delte gledesfylte opplevelser, tilbyr mulighet til å dele erfaringer, men samtidig er det også rom for individuell frihet til ledende initiativer (Johansson & Rosell, 2021, s. 13). Når barna viste motstand til de reglene som ansatte har satt for bruk av baller, samarbeidet de og hjalp hverandre til felles mål. Ønske om å dele en erfaring som skaper glede, tilhørighet og inkluderende fellesskap var viktigere enn lydighet og respekt for rommets begrensninger.

5.3.2 Høye hyller og omsorg

➤ *Miljøbeskrivelse*



Figur 6. Kasser med leker, plassert utilgjengelig for barn. Kassene er merket med bilder av leker som oppbevares der (barnehage A).

I et av rommene er flere kasser med leker plassert på en hylle i høyden som er utilgjengelig for barn. Kassene har bilder av leker som er oppi kassene, slik at barna kan se hva innholdet er. To barn kommer til en barnehagelærer og spør om de kan leke med Barbie-dukker. De gjør det ved å peke opp mot kassene og si «dokke». Barnehagelæreren smiler, tar ned hele kassen og gir den til barna. Barnehagelæreren sier at de kan gå i et annet rom og leke med dukkene, men de må dele med andre barn som er der. Barnehagelæreren henter en liten madrass, legger den på gulvet og setter kassen med leker i midten. Barna setter seg ned på madrassen, deler dukker mellom seg og leker hver for seg. Det kommer flere barn og får en dukke hver av et barn som tok seg ansvar for å dele ut leker. Etter en stund begynner et av barna gråte stille med en dukke i hånden. En barnehagelærer legger merke til det og går til henne. Barnehagelæreren spør hva som er feil og får svar at hun ville ha en annen dukke. Barnet som delte dukkene til de andre, finner en annen dukke uoppfordret og de begynner å leke sammen. Barnehagelæreren går til en annen ansatt og spør om hun kan sitte med barna på madrassen, fordi de trenger støtte i lek.

➤ *Drøfting*

Denne situasjonen er viktig som eksempel på hvor viktig det er at barn får støtte i å utføre omsorgshandlinger. Barn er selv kompetente medskapere av omsorgsfulle fellesskap (Tholin, 2013, s. 111). Det å ha empatiske, støttende, årvåke og tilgjengelige voksne bidrar til å fremme omsorgsrelasjoner og skape en atmosfære av vennlighet, velvilje og tilhørighet. I situasjonen som er beskrevet ovenfor, ser man ansattes forsøk til å hjelpe barn uttrykke sine følelser og ønsker, samtidig som et annet barn uoppfordret griper inn og tar ansvar for å løse problemet ved å vise omsorg. Men er det virkelig slik at i denne situasjonen var rommets begrensninger og utforming som var kilden til

omsorg mellom barn og ansatte, og barn imellom? Eller var det egentlig de ansattes utøving av makt over barn som kroppssubjekter? De ansatte valgte av en eller annen grunn å plassere lekekassen i høyden som gjør det umulig for barn å få tak i leker uten hjelp fra voksne mennesker som er større og har derfor andre premisser enn barn. Når barn spurte om hjelp til å få tak i dukkene, brukte barnehagelæreren en spontan situasjon til å oppfordre til deling og samarbeid mellom barn. Samtidig skapte hun en ny lekesone som rammet inn barns lekeareal ved å plassere en madrass på gulvet. Det er usikkert om det var begrunnelse til hvorfor dukkene ble plassert på en høy hylle, eller var det en spontan og uplanlagt hendelse som den ansatte brukte til å berike omsorgsmiljø i rommet. Mange barnehager praktiserer tanken om å rullere leker av forskjellige grunner.

I sin kvalitative studie om barnehagelæreres oppfatninger om tilgjengelighet av lekemateriell i barnehagens innemiljø, skriver Nilsen (2021, s. 12) at resultater indikerer barnehagelæreres intensjon om å ha tilgjengelig lekemateriale for å legge til rette for god lek, men det blir ofte nedprioritert ut fra praktiske hensyn. Det understrekes også at barnehagelærere har en viktig rolle i utvalg av lekemateriell og tilrettelegging av barnehagens rom til inspirerende og stimulerende lek. Barnehagelærere velger ofte å plassere leker utilgjengelig for barn for å unngå kaos og uro. Selv om barnehagelærere har tro på barns frihet og kreativitet i lek, kan en slik praksis begrense muligheter til lek, fordi barn er ikke helt klare over miljøets potensiale. I mine beskrivelser av studiens empiri kommer det tydelig frem at barna visste godt hvor Barbie-dukker oppbevares og ansatte hadde en klar hensikt til å gjøre innholdet i lekekassene synlig for barn ved å lime bilder med leker på kassene. Uansett, er barna avhengig av ansatte på grunn av deres størrelse. De må kunne kommunisere verbalt eller kunne bruke sine kropp for å kunne på en annen måte vise hva de ønsker å få tak i.

Når barnehagelæreren bestemte å definere en madrass som et sted hvor barn kan leke med dukker, var lekearealet rammet inn av et voksent menneske. Det var ikke et naturlig utspring fra barns interaksjon med ting, rom og hverandre, men forhåndsbestemt sted for materialitet og mennesker til å oppholde seg. Nordtømme (2015b, s. iv) bruker begrepet mellomrom som beskriver et abstrakt, fortolket og opplevd rom som omslutter de som deler en lek og skapes som et virtuelt rom for å beskytte leken. Empirimateriell som jeg har presenter, forteller ingenting om hvordan leken utviklet seg og hvordan lekesonen ble brukt. I dette tilfellet retter jeg oppmerksomheten på omsorgsrelasjoner og tilgjengelighet av leker.

Men det er verdt å nevne at ved å plassere madrassen og lekemateriell på gulvet ga barnehagelæreren barn ansvar til å omgås hverandre på en respektfull og inkluderende måte. Når et barn viste tegn på ubehag og sårbarhet, støttet barnehagelæreren barnet og delegerte utøving av omsorg til en annen ansatt. Omsorgsmiljø består av mange passive og aktive aktører som alle bidrar til å skape noe felles.

Greve (2011, s. 253) beskriver opprinnelse av ordet *fellesskap* og hevdet at den indikerer en felles interesse for noe. Men fellesskap kan også bli brukt til å beskrive en gruppe som er samlet sammen på grunn av andre årsaker enn felles interesse, for eksempel en barnehagegruppe som er «tvunget» til å være sammen. I så fall bruke barnehagelærere ofte felles aktiviteter og opplevelser som redskap til å knytte tettere bånd mellom barn (Greve, 2011, s. 254). Barna selv viste interesse for dukker og barnehagelæreren respekterte deres valg. Men allikevel, de ansatte har i dette tilfellet makt over barn på grunn av tingenes plassering i høyden. Når leker er utilgjengelig og barn trenger de voksnes hjelp til å få tak i noe de ønsker, er det avhengig av voksne om de utøver makt eller bruker situasjonen som inspirasjon til å styrke barns vennskap or omsorgsrelasjoner.

Når det ene barnet viste tegn på ubehag og begynte å gråte stille, reagerte det andre barnet med empati og prøvde selv å vise forståelse ved å tilby en annen dukke. Denne omsorgshandlingen ble støttet av ansatte. Plassering av lekemateriell utenfor barns rekkevidde skapte fellesinteresse for lek med dukker og bidro til omsorgshandlinger mellom barn, og mellom barn og ansatte. Det er utydlig om plassering av leker var en pedagogisk intensjon, men barnehagelærerens faglige skjønn gjorde det mulig å fremme omsorgsrelasjoner mellom barn.

5.3.3 Når noe utilgjengelig blir tilgjengelig

I de to tilfellene som jeg har beskrevet ovenfor, var leker utilgjengelig, men fremmet deling, positiv samhandling og omsorgshandlinger mellom barn. Selv om leker var utilgjengelig for barn i disse situasjonene, samarbeidet de både seg imellom og søkte hjelp fra ansatte. På denne måten fikk de en felles opplevelse av å samhandle og strebe seg mot felles mål. Det var også gode eksempler på samarbeid, øving på å dele, be om hjelp og vente på tur. Det skjedde både frivillig og oppfordret av en barnehagelærer.

Under mitt opphold i både barnehage A og B, har jeg observert ulike situasjoner med leker, plassert utilgjengelig for barn. Det var situasjoner der barna både fikk og ikke fikk bruke de lekene de ønsket å leke med, men etter min tolkning, førte de fleste situasjoner til omsorgshandlinger mellom barn, og mellom barn og ansatte. Merleau-Ponty (1994, s. 93) skriver at kroppen er ikke i rommet og tiden, den bebor rommet og tiden. Kroppen og rommet smelter i ett og både oppleves og blir skapt av handlende kropp samtidig. Nordtømme (2015b, s. 36) mener at utfordringer skapes når kroppen trer inn i rom der den ikke kjenner seg hjemme. Rommene kan forsterke barns rolle som aktører, men kan også gjøre de til objekter for andres intensjoner eller objekter som overses. Det handler om barns eierskapsforhold til barnehagens rom. Selv om barnehagelærere stoler på sin pedagogiske

dømmekraft og kan bruke rommets begrensninger til å skape positive opplevelser og fremme omsorg mellom barn, er det likevel et avhengighetsforhold mellom barn og voksne.

5.4 Voksenrolle – valg eller tvang?

5.4.1 Direkte og indirekte insentiver til omsorg

Jeg har allerede beskrevet situasjoner hvor de ansatte tar en aktiv rolle hvor de oppfordrer barn til å vise omsorg til hverandre. Dette kan gjøres gjennom en handling eller en verbal oppfordring, gjennom sin egen og andres rolle som eksempel, og på mange ulike måter. I dette avsnittet presenterer jeg korte beskrivelser av observerte situasjoner og mine tolkninger av dem.

➤ *Miljøbeskrivelse*

Jeg sitter på gulvet og ser på fire barn som leker på gulvet. Det er et barn i rommet som sitter på en lav stol med sele på og spiser frokost. Han trenger litt tid og er ofte sistemann som er ferdig å spise. Jeg har observert han nesten hver dag jeg var har. Vanligvis sitter han og spiser frokost alene etter de andre har blitt ferdig for lenge siden. De ansatte bekrefter at han gjør det nesten hver dag. Det er to ansatte som er i rommet. Den ene står i kjøkkenkroken og snakker med den andre som er på vei ut for å delta på morgenmøte. De snakker om dagens planer og strukturelle ting på avdelingen. Alle barna i rommet er cirka ett år gamle. Barnet som sitter ved bordet, mister plutselig en skje som havner under bordet. Barna snur seg og ser på ham. Et annet barn kommer bort til bordet, kryper under og henter skjeen. Han gir skje tilbake til barnet som sitter ved bordet og smiler. Barnet som hjalp ham, går tilbake til leken. Etter en liten stund detter skjeen ned på gulvet igjen.

➤ *Drøfting*

Denne situasjonen viser omsorgshandlinger og invitasjon til en kroppslig interaksjon som er både passiv og aktiv, og hvor begge parter virker frivillig og uoppfordret. Men under observasjoner i begge barnehager la jeg merke til flere situasjoner der voksne oppfordrer til omsorgshandlinger mellom barna. I disse situasjonene var det ulik grad av kontroll eller makt fra de ansattes side. Jeg kan skille situasjonene i to grupper:

1. *Oppfordring til omsorgshandlinger*
2. *Påtvunget omsorg mellom barna*

En barnehage jeg har utført observasjoner i, jobbet systematisk med omsorg mellom barna. Fokuset handlet om å styrke relasjoner mellom barna i gruppen, og samtidig jobbe kontinuerlig på individnivå med målet om å verdsette hvert enkelt barn. Det var utviklet et program som skulle hjelpe ansatte å

se hvert enkelt barn og jobbe systematisk med å gi barn positive opplevelser i gruppen. Målet er å synliggjøre at hvert barn er unikt og verdifullt. Hver uke var det et barn i gruppen som skulle få en spesiell oppmerksomhet i gruppen. Dette barnet får rett til å hjelpe i daglige gjøremål som å dekke på bordet, dele ut flasker, osv. En gang i uken ble det hold en samlingsstund der dette barnet fikk en ekstra oppmerksomhet og fikk ta med seg en dokke hjem. Foreldre kunne skrive i en bok om hva barnet og dokka opplevde hjemme. Dette programmet har som mål å fremme respekt for andres kultur, identitet, verdier og væremåte. Jeg har observert flere episoder som stammet fra dette programmet og hadde omsorgshandlinger mellom barna i fokus.

➤ *Miljøbeskrivelse*

En liten gruppe ett- og toåringer og en barnehagelærer kommer inn etter å ha lekt ute en stund. Et barn gir uttrykk til barnehagelæreren om at han er tørst ved å peke på flaskene som står på kjøkkenbenken. «Er du tørst?», spør barnehagelæreren og tar hele kurven med flaskene ned i barns høyde. Barnet som ga uttrykk om å være tørst, prøver å ta tak i flasken sin, men barnehagelæreren stopper hånden til barnet. Barnehagelæreren snur seg mot et annet barn som er valgt denne uka og får en ekstra oppmerksomhet i gruppen. «Du skal dele ut flasker, siden du er NAVNET PÅ PROGRAMMET». Barnet tar flaskene en etter hverandre og deler de ut til alle barna i gruppen. Mens barnet gjør det og andre barna venter, snakker barnehagelæreren med alle barna om hvorfor er det akkurat det barnet som fikk lov til å dele ut flasker og påpeker de gode kvalitetene ved barnet.

➤ *Drøfting*

Det er usikkert om det var et bevisst valg å oppbevare drikkeflaskene utilgjengelig for barn, men barnehagelæreren brukte situasjonen til oppfordring av omsorg mellom barna og brukte mulighet til systematisk jobb med å berike sosialt fellesskap og fremme respekt for barn som enkeltindivider. Både barnehagens rom, avdelingens utforming, rutiner, program som pedagogisk verktøy og barnehagelæreren pedagogiske vurdering i en spontan situasjon skapte mulighet til å oppfordre barna til omsorgshandlinger.

5.4.2 Påtvungne omsorgshandlinger

Forståelse av omsorg som en aktiv handling mennesker imellom bærer budskap at det er en intensjon bak handlingen. Under deltakende observasjon i to barnehager ble jeg oppmerksom på en tendens som jeg valgte å definere som *påtvungne omsorgshandlinger*. Selv om denne studien er et forsøk på å fange øyeblikk som bærer preg av omsorgsfulle relasjoner mellom barn, et interessant resultat fra observasjonene mine var at de ansatte har ofte en viktig rolle i å fremme omsorgshandlinger mellom

barna ved tilrettelegging av både rom, ting, sammensetting av barnegrupper, tid og rutiner. Som jeg har allerede nevnt tidligere, barnehage A jobbet målrettet med å fremme gode omsorgsfulle relasjoner i barnegruppen ved bruk av pedagogisk verktøy som alle ansatte hadde kjennskap til og brukte aktivt. Barnehage B hadde ikke et slikt verktøy eller tydelige rutiner på hvordan de jobber med å oppfordre barn til omsorgsfulle handlinger.

Under feltarbeid i begge barnehager observerte jeg situasjoner der barna hadde uenigheter, kranglet, tatt leker fra hverandre eller lignende, så grep de ansatte inn for å støtte barna og hjelpe å løse situasjonen. Under sånne episoder var det ikke så sjeldent jeg hørte de ansatte si «nå må du si unnskyld», «gå og gi klem til X», «nå må dere bli venner igjen», og lignende. Slike situasjoner har jeg opplevd som presset, noe som er unaturlig og uferdig. Det var en oppfordring fra de ansattes side om å fremme omsorgshandlinger mellom barn som har nettopp hatt en konflikt eller uenighet om noe. Smith et al. (2018, s. 303) hevder at barn i barnehagealder kan forstå forskjellen mellom frivillig og ufrivillig unnskyldning. Det å tvinge barn til å si unnskyld er lite produktivt og unaturlig for barn. Derfor burde barnehagelærere arbeide både planlagt og spontant med å fremme barns empati og gode, trygge relasjoner i barnegruppen. Barnehagens rom og meningsskapende prosesser som foregår i de kroppslige og mentale møtene mellom mennesker, og mellom mennesker og ting i rommet, er viktige interaksjoner som kan fremme omsorg mellom barn.

6 Avslutning

Denne studien har vært gjort som en kvalitativ, etnografisk inspirert observasjonsstudie om de yngste barns erfaringer av omsorg i barnehagens rom og deres uttrykk for opplevelse av omsorg. Feltarbeidet har vært gjennomført i to barnehager med deltakende observasjon som forskningsmetode. Notater fra observasjoner og foto som støttemateriell var grunnlag for det empiriske materialet som har vært brukt for å presentere studiens funn og analyse. Gjennom kategorisering har jeg kommet fram til fire empirigenererte kategorier: *materialitet*, *forstyrrelser*, *tilgang til lekemateriell*, og *voksenrolle*. Kategorien *voksenrolle* har jeg også delt i to underkategorier: *oppfordringer til omsorgshandlinger* og *påtvunget omsorg mellom barn*.

Barna uttrykker omsorg overfor hverandre gjennom lek, fysisk kontakt, smil, gester, berøring, tilstedeværelse og involvering i felles lek- og læringsaktiviteter, kroppens bevegelser og meningsfulle interaksjoner med hverandre. Disse samhandlingene foregår i et dynamisk og vedvarende forhold mellom mennesker, ting og rom. De yngste barns sosiale omgang er først og fremst kroppslig (Løkken, 2012, s. 14). Derfor har Maurice Merleau-Pontys (1962, 1964, 1994) kroppsfenomenologi bidratt som et teoretisk grunnlag i denne studien.

Jeg har undersøkt og drøftet om materielle ting kan gi omsorg. Fysiske ting kan ha *myke* egenskaper som gir følelse av trygghet og ro. Ut fra innsamlet empiri og mine analyser, har jeg støttet meg med Aslanians (2019b, s. 209) påstand om at barn og omgivelsene deres virker ikke som enkeltstående enheter, men som sammensetninger av mennesker, ting og natur. De påvirker hverandre og er gjensidig skapende. På grunnlag av mitt empiriske material og teorigrunnlag har jeg trukket konklusjoner om at barnehagelærere har en viktig rolle og ansvar for å legge til rette barnehagens rom. Fokus på barnehagens fysiske miljø handler ikke bare om praktisk tilrettelegging, men er også systematisk og målrettet arbeid med observasjoner, planlegging, pedagogisk dokumentasjon og evaluering. De yngste barnas lek er kroppslig og sansende, og barna søker hverandre og er i aktive, dynamiske interaksjoner med ting og mennesker rundt seg. Slik blir de kjent med hverandre, verden rundt seg og egen kropp (Løkken, 1996, s. 92). Dette samsvarer også med mitt materiale – barna uttrykker omsorg overfor hverandre ved å trøste, hjelpe, bidra til konfliktløsning, vise empati, leke og skape felles erfaringer som er meningsfylte for hvert enkelt barn og hele gruppen. Fysisk miljø er rammen for barns lek og handlinger. Slik vil materialitet, rommets innredning og utforming inneha betingelser som muliggjør omsorg, kroppslig utfoldelse og varierte sanseopplevelser.

Forstyrrelser oppstår som et brudd eller endring som foregår midt i en annen aktivitet eller interaksjon. Disse forstyrrelsene setter kroppenes bevegelser i gang og er ofte grunn til fysiske og psykiske møter mellom mennesker, og mellom mennesker og ting. Men forstyrrelser kan også skape

et brudd i godt fungerende omsorgsfulle relasjoner mellom mennesker og sette i gang prosess som er vanskelig å håndtere på egen hånd. Barns lek og andre positive samhandlinger i rommet skal skjermes for unødvendige forstyrrelser, men for mye struktur kan også virke negativt. Forstyrrelser har pedagogiske kraft (Larsen, 2015) som har potensiale til å skape gode erfaringer av å håndtere noe uventet sammen og lære av det. Barnehagelærere har overordnet ansvar for å bruke forstyrrende elementer som en skapende kraft.

Under observasjoner har jeg lagt merke til to forskjellige praksiser til å plassere leker og materiell i rommet. Jeg har drøftet *tilgang til lekemateriell* i lys av nyeste barnehageforskning og teorigrunnlaget. Selv om jeg er enig i at materialitet skal være lett tilgjengelig, inspirerende, utfordrende og variert, observerte jeg også mange situasjoner hvor barns omsorgshandlinger overfor hverandre oppstod nettopp i situasjoner hvor de ikke fikk tilgang til ønsket lekemateriell ved at de samarbeidet, hjalp hverandre og ga hverandre trøst, støtte og omsorg. Men de ansatte hadde makt overfor barn på grunn av kroppens størrelse i slike situasjoner.

Voksenrolle er viktig i barnehagens rom og kan både begrense og oppfordre omsorgsfulle relasjoner mellom barn. Å bli tvunget til å gi omsorg kan oppleves ubehagelig og gi barn et feil signal om hva omsorg og vennskap egentlig handler om. Det er de voksne som har ansvar til å understreke hva som er rett og galt, og gi barn mulighet til å ta litt tid før de kan møtes igjen i trygge omgivelser. De ansattes anerkjennelse av barns ulike væremåter og støtte i situasjoner hvor barn viser initiativ til å gi andre omsorg, er også viktig for utvikling av empati og et omsorgsfullt miljø. Det viktigste er at det foregår på barns premisser og barnehagelærere griper de naturlige situasjonene som oppstår i løpet av en barnehagedag.

6.1 Videre forskning

Gjennom arbeidet med denne studien oppdaget jeg interessante fenomener som kan være nyttig og spennende å forske videre på. Forstyrrende elementer som oppstår gjentatte ganger gjennom barnehagedag, skaper både brudd i noe som er allerede i gang, men samtidig har en potensiale til å ha en skapende kraft hvis de gripes av kompetente og kloke barnehagelærere. Det hadde vært interessant å se nærmere på barnehagelæreres bruk av makt og faglig skjønn når forstyrrelser oppstår. Det hadde også vært spennende å se nærmere på ulike praksiser i forskjellige barnehager, knyttet til valg av leker og materialer. Hvor bevisst jobber barnehagelærere med å innrede og bruke materialitetens omsorgsgivende egenskaper for å skape et inspirerende og stimulerende læringsmiljø?

Denne studien har tatt for seg barnehageansatte, barn, ting og barnehagens rom som viktige aktører i en kompleks samhandling. Det kan være interessant å inkludere barnehagens bygg og arkitektur, andre aktører, for eksempel styrer, og andre strukturelle og organisatoriske forhold som kan også ha en kraft til å påvirke omsorgshandlinger mellom barn.

Litteraturliste

- Alvestad, T. (2015). Forhandling, relasjon og interaksjon i yngre barns vennskap. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen: Vennskap* (s. 82-100). Cappelen Damm Akademisk.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (Rapport nr. 85). https://utdanningsforskning.no/contentassets/98ed9f04afef49fdb83fd345a1aac8a/rapport_85.pdf
- Alvsvåg, H., Førland, O. & Jacobsen, F. F. (2014). Rom, ting og medmennesker – en innledning. I H. Alvsvåg, O. Førland & F. F. Jacobsen (Red.), *Rom for omsorg?* (s. 13-23). Fagbokforlaget.
- Aslanian, T. K. (2017). Ready or not, here they come! Care as a material and organizational practice in ECEC for children under two. *Global Studies of Childhood*, 7(4), 323-334. <https://doi.org/10.1177/2043610617747979>
- Aslanian, T. K. (2019a). Det sitter i veggene: om materialitet og indirekte omsorg i barnehagen. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (s. 207-224). Fagbokforlaget.
- Aslanian, T. K. (2019b). *Stretching the boundaries of care* [Doktorgradsavhandling, OsloMet]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/341358437_Stretching_the_boundaries_of_care
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barsotti, A. (1998). *Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia*. Pedagogisk Forum.
- Biesta, G. (2009). Education after deconstruction: Between event and invention. I M. A. Peters & G. Biesta (Red.), *Derrida, deconstruction and the politics of the pedagogy* (s. 97-113). Peter Lang.
- Bille, M. & Sørensen, T. F. (2012). *Materialitet: En indføring i kultur, identitet og teknologi*. Samfundslitteratur. <https://ezproxy2.usn.no:2537/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=4546556>
- Bøe, M., Steinnes, G. S., Hognestad, S., Fimreite, H. & Moser, T. (2018). *Barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring* (Skriftserien nr. 9). <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2018/12/Barnehagel%C3%A6reres-praktisering-av-en-helhetlig-tiln%C3%A6rming-til-l%C3%A6ring.pdf>
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsund, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Fontana Press.
- Gitz-Johansen, T. (2019). *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Samfundslitteratur.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Pedagogisk Forum.

- Greve, A. (2011). «La oss leve for hverandre». I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 253-262). Universitetsforlaget.
- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2015). Lek i det muliges rom. I A. Greve, Pedersen, L. & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen* (s. 141-163). Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (2019). Barnehagens rom og handlingsrom. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (s. 55-74). Fagbokforlaget.
- Halldén, G. (2007a). Barns plats och platser för barn: Platsens betydelse i en analys av barndomen. I G. Halldén (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 81-96). Carlsson Bokförlag.
- Halldén, G. (2007b). Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I G. Halldén (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (s. 60-80). Carlsson Bokförlag.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær: Å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høyland, K. & Hansen, G. K. (2012). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 23-45). Fagbokforlaget.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, E. (2011). Investigating Morality in Toddler`s Life-Worlds. I E. Johansson & E. J. White (Red.), *Educational Research with Our Youngest: Voices of Infants and Toddlers* (s. 39-58). Springer.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children`s Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability*, 13(7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13073839>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abdbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelsers paradoksale kraft: En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/bitstream/handle/11250/300773/AnneSofi_Larsen.pdf?sequence=4mp (ntnu.no)
- Lillemyr, O. F. (2016). Barns læring i barnehagen. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena - mellom styring og ledelse* (s. 31-45). Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Lek og læring i barnehagen – hvor står vi nå? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. (2004) *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademisk.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 31-45). Cappelen Damm Akademisk.
- Løkken, G. (2018). Bevegelse er meningen. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg., s. 44-53). Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (1990). Omsorgsperspektiver. I K. Jensen (Red.), *Moderne omsorgsbilder* (s. 33-60). Gyldendal Norsk Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception: And Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag.
- Moser, T. (2018). Barns kroppslighet som del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I E. B. H. Sandseter, T. L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg., s. 23-43). Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, T. R. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teacher's beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment.

- International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum.
- Nordtømme, S. (2015a). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10(4), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Nordtømme, S. (2015b). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2373513>
- Nome, D. Ø. (2017). De yngste barna og tingene deres – en ANT-analyse av lek i småbarnsavdelinger. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 14(6), 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.1800>
- Otto, L. (2005). Introduksjon til forskningsfeltet. I M. Kragelund & L. Otto (Red.), *Materialitet og dannelse: En studiebog* (s. 7-15). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter. *Nordic Studies in Education*, 30(2), 102-115.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Röthle, M. (2013). Møtet med de lekende barna. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 121-141). Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, C. E., Anderson, D. & Straussberger, A. (2018). Say You're Sorry: Children Distinguish Between Willingly Given and Coerced Expressions of Remorse. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 64(2), 275-308. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.2.0275>
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utvikling i en forandret verden*. Pedagogisk Forum.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen: En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Abstrakt Forlag.
- Tholin, K. R. & Moser, T. (2007). Omsorg og læring – hvor «ny» er rammeplanen? I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (s. 68-93). Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s. 59-70). Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder – kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-83). Universitetsforlaget.

- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (Rapport IRIS-2011/029). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/iris_rapport.pdf
- Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L. & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskninger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *Forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648>
- Wolf, K. D. (2015). Oppfordringer til små barns lekende samspill i barnehagen: Personalets medvirkning og omgivelsenes muligheter. *Norsk senter for barneforskning*, 33(1), 25-39. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i1.3435>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg I: Informasjon til ansatte med samtykkeerklæring.

Vedlegg II: Informasjon til foreldre med samtykkeerklæring.

Vedlegg I

Vil du delta i forskningsprosjektet

Barnehagens rom – rom for omsorg?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagens fysiske miljø er utformet på småbarnsavdelinger og hvordan rom, arkitektur og organisering påvirker de minste barnas opplevelse av omsorg og tilhørighet i barnehagen. I dette skrivet gis du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave som retter oppmerksomheten på barnehagens fysiske miljø og de yngste barnas behov for omsorg, trygghet og tilhørighet i barnehagen. Det er en studie som prøver å beskrive muligheter og begrensninger i barnehagens rom, samt relasjoner, måter å uttrykke omsorg på, og de yngste barnas opplevelse av tilhørighet i barnehagen. Forskningsspørsmål i prosjektet handler om organisering av barnehagens fysiske miljø på småbarnsavdelinger og om/hvordan det påvirker de voksnes uttrykk for omsorg overfor de yngste barna i barnehagen. Det er ikke et mål å beskrive ulike former for organisering av fysiske miljø i forskjellige barnehager, synliggjøre årsaksforhold eller finne de «riktige» rommene som gir flest muligheter for uttrykk av omsorg. Formålet i prosjektet er å utvikle en dypere forståelse og analysere situasjoner som oppstår ved å være en aktiv deltaker i forskningsarbeidet. Derfor har jeg valgt å bruke en etnografisk forskningsdesign i form av deltakende observasjon. Observasjon gjøres for å få et bedre bilde av barnas og ansattes bruk av barnehagens rom. Notater, spontane samtaler og foto skal brukes til å kunne gi presise beskrivelser av kontekst. Opplysningene skal kun brukes i masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Undersøkelsen/prosjektet er en del av masterutdanningen i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Veileder av meg i gjennomføringen av prosjektet er Solveig Irene Nordtømme, førsteamanuensis i pedagogikk ved USN.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i prosjektet består av barnehagebarn i alder 0-2 år. Jeg har derfor valgt å ta kontakt med et strategisk utvalg av barnehager i regionen, som har avdelinger for barn i denne alderen. Ansatte som jobber på avdelingene, er også en del av utvalget i denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å bruke etnografisk forskningsdesign for å kunne undersøke det valgte tema nærmere. Deltakende observasjon er den viktigste metoden i masteroppgaven, der observasjonene gjennomføres med notater. Jeg vil ta foto av barnehagens rom og fysiske utforming, men ingen personer skal være på bilder. Andre opplysninger skal anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Opplysninger om deg blir kun brukt til formålene som er forklart i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder har tilgang til

opplysningene. Navnet og andre personopplysningene anonymiseres og erstattes med en kode. Datamaterialet behandles og lagres på eksternt tjeneste som andre ikke har tilgang til.

Alle opplysninger omskrives og anonymiseres i publikasjonen, men jeg velger å bruke stillingstittel i beskrivelser av observasjoner for å kunne bedre gjenspeile samspill mellom ansatte, og mellom barn og ansatte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Ønsker du å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, ønsker å trekke samtykket ditt tilbake eller å få rettet/slettet personopplysningene, kan du sende e-post til aida.valiauga@gmail.com

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge 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 studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *Universitetet i Sørøst-Norge* ved Solveig Irene Nordtømme, førsteamanuensis i pedagogikk, Solveig.Nordtomme@usn.no, tlf.: [31 00 92 12](tel:31009212) / [95086508](tel:95086508).

Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg*, Paal.A.Solberg@usn.no, tlf.: [35 57 50 53](tel:35575053) / [918 60 041](tel:91860041).

Aida Valiauga (student) aida.valiauga@gmail.com, tlf.: 45 09 58 79.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Aida Valiauga
(masterstudent)

Solveig Irene Nordtømme
(førsteamanuensis i pedagogikk/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barnehagens rom – rom for omsorg?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i deltakende observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg II

Vil du delta i forskningsprosjektet

Barnehagens rom – rom for omsorg?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagens fysiske miljø er utformet på småbarnsavdelinger og hvordan rom, arkitektur og organisering påvirker de minste barnas opplevelse av omsorg og tilhørighet i barnehagen. I dette skrivet gis du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave som retter oppmerksomheten på barnehagens fysiske miljø og de yngste barnas behov for omsorg, trygghet og tilhørighet i barnehagen. Det er en studie som prøver å beskrive muligheter og begrensninger i barnehagens rom, samt relasjoner, måter å uttrykke omsorg på, og de yngste barnas opplevelse av tilhørighet i barnehagen. Forskningsspørsmål i prosjektet handler om organisering av barnehagens fysiske miljø på småbarnsavdelinger og om/hvordan det påvirker de voksnes uttrykk for omsorg overfor de yngste barna i barnehagen. Det er ikke et mål å beskrive ulike former for organisering av fysiske miljø i forskjellige barnehager, synliggjøre årsaksforhold eller finne de «riktige» rommene som gir flest muligheter for uttrykk av omsorg. Formålet i prosjektet er å utvikle en dypere forståelse og analysere situasjoner som oppstår ved å være en aktiv deltaker i forskningsarbeidet. Derfor har jeg valgt å bruke en etnografisk forskningsdesign i form av deltakende observasjon. Observasjon gjøres for å få et bedre bilde av barnas og ansattes bruk av barnehagens rom. Notater, spontane samtaler og foto skal brukes til å kunne gi presise beskrivelser av kontekst. Opplysningene skal kun brukes i masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Undersøkelsen/prosjektet er en del av masterutdanningen i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Veileder av meg i gjennomføringen av prosjektet er Solveig Irene Nordtømme, førsteamanuensis i pedagogikk ved USN.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i prosjektet består av barnehagebarn i alder 0-2 år. Jeg har derfor valgt å ta kontakt med et strategisk utvalg av barnehager i regionen, som har avdelinger for barn i denne alderen. Ansatte som jobber på avdelingene, er også en del av utvalget i denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å bruke etnografisk forskningsdesign for å kunne undersøke det valgte tema nærmere. Deltakende observasjon er den viktigste metoden i masteroppgaven, der observasjonene gjennomføres med notater. Jeg vil ta foto av barnehagens rom og fysiske utforming, men ingen personer skal være på bilder. Andre opplysninger skal anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Opplysninger om ditt barn blir kun brukt til formålene som er forklart i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder har tilgang til opplysningene. Navnet og andre personopplysningene anonymiseres og erstattes med en kode. Datamaterialet behandles og lagres på eksternt tjeneste som andre ikke har tilgang til.

Alle opplysninger omskrives og anonymiseres i publikasjonen, men jeg velger å bruke stillingstittel i beskrivelser av observasjoner for å kunne bedre gjenspeile samspill mellom ansatte, og mellom barn og ansatte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2021.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Ønsker du å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, ønsker å trekke samtykket ditt tilbake eller å få rettet/slettet personopplysningene, kan du sende e-post til aida.valiauga@gmail.com

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge 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 studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *Universitetet i Sørøst-Norge* ved Solveig Irene Nordtømme, førsteamanuensis i pedagogikk, Solveig.Nordtomme@usn.no, tlf.: [31 00 92 12](tel:31009212) / [95086508](tel:95086508).

Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg*, Paal.A.Solberg@usn.no, tlf.: [35 57 50 53](tel:35575053) / [918 60 041](tel:91860041).

Aida Valiauga (masterstudent) aida.valiauga@gmail.com, tlf.: 45 09 58 79.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Aida Valiauga
(masterstudent)

Solveig Irene Nordtømme
(førsteamanuensis i pedagogikk/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barnehagens rom – rom for omsorg?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i deltakende observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)