



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Det fysiske miljøet for små barns læring på 0 – 6 års avdeling

Emnekode: FL200L Dato: 02.05.14

Kandidatnr.: 124 og 100

Totalt antall sider: 38

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling	2
<i>Hvilken betydning tillegger førskolelæreren det fysiske miljøet som faktor i forhold til små barns læring?</i>	2
1.3 Avgrensning	2
1.4 Utviklingsaspektet.....	2
2.0 Teori	2
2.1 Små barns læring og deres væremåte	2
2.2 Barnehagens fysiske miljø - utforming av rom og bygg	4
2.3 Fysiske miljøet som faktor for tumlelek	5
2.4 Personalets bevissthet og holdninger	5
3.0 Metode beskrivelse.....	6
3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	6
3.2 Avkrysningsskjema - kartlegging av barnehagens fysiske miljø	7
3.3 Observasjon - en iakttagelse av barns bruk av det fysiske miljø	7
3.4 Intervju - en metode som hjelper oss å forstå sammenhengen.....	9
3.5 Tre metoder - en helhet	10
3.6 Mulige feilkilder.....	11
3.7 Etske forhold	12
4.0 Presentasjon og drøfting av forhold som gjelder det fysiske miljøet som faktor for små barns læring	12
4.1 Innledning.....	12
4.2 Analyse og tolkningsprosess	12
4.3 Mulighetene i barnehagens rom	13
4.3.1 Et fysiske miljø tilrettelagt for små barns læring	13
4.3.2 Det fysiske miljøet - begrenser eller gir muligheter for utvikling.....	14
4.3.3 Pedagogisk dokumentasjon for refleksjon av egen læring	16
4.4 Fysiske miljøet som faktor for tumlelek i forhold til små barns læring	18
4.5 Lekemateriell - en del av det fysiske miljøet som er viktig for små barns læring	20
4.5.1 Leketøy som stimulerer den språklige og sosiale utviklingen hos barn.....	21
4.5.2 Leketøy som stimulerer de yngste barnas kroppslige behov.....	22
4.5.3 Leketøy som stimulerer finmotorikken til de yngste barna.....	23
4.6 Voksnes tilrettelegging av det fysiske miljøet	25
4.6.1 De voksnes definisjonsmakt - en avgjørende faktor for det fysiske miljøet og små barns læring	25
4.6.2 En felles forståelse og bevissthet har betydning for små barns læring	26
5.0 Avslutning	29
Litteraturliste	33
Vedlegg 1	34
Avkrysningsskjema, for kartlegging av det fysiske miljøet.....	34
Vedlegg 2	36
Intervju – Spørsmål	36

1.0 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Temaet for vår oppgave er det fysiske miljøet som faktor for små barns læring på 0-6 års avdeling.

Vi kommer til å ha fokuset på hvordan barnehagens bygg er utformet og innredet, og hvordan dette fungerer som læringsarena for små barn(Utdanningsdirektoratet,2011).

I følge rammeplan for barnehagens innhold og oppgave(Kunnskapsdepartementet,2011) skal barnehagen legge til rette for et fysisk miljø som innbyr til læring og aktivitet for alle barn, uansett forutsetning og alder.

Læring er en prosess, hvor barna tilegner seg erfaringer ut fra det de møter i omgivelsene. De yngste barna lærer gjennom å bruke kroppen og sansene sine (Kvello, 2013). Her er det fysiske miljøet en viktig faktor, og det er dette vi ønsker å se nærmere på.

Ut fra egne erfaringer i arbeid og praksis har vi sett at det fysiske miljøet på 0- 6 års avdeling ofte er tilpasset de større barna. Bøker, leker og annet materiell var ofte plassert høyt.

Møblene var tilpasset de større barna og rommene innredet for dem. Vi opplevde også at møbler bevisst ble plassert slik at de skulle forhindre løping og annen uro. Gjennom vår utdanning har vi fått kunnskap om hva det fysiske miljøet har og si for små barns læring, som har fått oss til å bli mer bevisst på dette. Det vi har erfart tidligere er at de yngste barna får begrenset mulighet til å utforske på egenhånd, når leker og annet pedagogisk materiell står skjult eller utilgjengelig. Dette var noen av grunnene til at vi ønsket å se nærmere på temaet.

Vi ønsket å se hvordan det fysiske miljøet fungerte som faktor for de yngste barnas læring i de barnehagene vi har valgt å undersøke i, for å se om det var noen likheter med våre tidligere erfaringer. Vi tror at det fysiske miljøet som læringsfaktor for de yngste barna med fordel kan belyses for barnehagepersonell på 0-6 års avdeling, slik at det blir vektlagt i det pedagogiske arbeidet.

Videre i denne oppgaven vil vi først fremstille problemstillingen, avgrensningen og utviklingsaspektet. Deretter kommer vi med relevant teori før vi går over på et kapittel om metode. Tilslutt kommer vi med presentasjon og drøfting av våre funn, hvor vi henter inn den relevante teorien, og avslutter med å oppsummere det vi har kommet frem til gjennom vårt

arbeid. I begynnelsen av hvert kapittel innleder vi med hva som kommer i de ulike kapitlene. Vi har også valgt å ha underkapitler for å gjøre det mer strukturert og oversiktlig.

1.2 Problemstilling

Ut fra valg av tema og bakgrunn for oppgaven, kom vi frem til følgende problemstilling:

Hvilken betydning tillegger førskolelæreren det fysiske miljøet som faktor i forhold til små barns læring?

1.3 Avgrensning

Vi har valgt å avgrense oppgaven vår til å handle om 2 åringen, og det fysiske miljøet inne som faktor for deres læring. Videre i oppgaven vil det være 2 åringen vi mener når vi snakker om barn.

Vi har valgt å avgrense det fysiske miljøet til arkitektur, utforming og leketøy. Dette er fordi det er et veldig stort tema som også omfatter mange andre områder som kunstnerisk utsmykning, teknisk detaljer, farger og lys (Moser,2012).

1.4 Utviklingsaspektet

Ut fra denne oppgaven skal vi fremme et fokus på det fysiske miljøet som faktor for små barns læring, på avdeling 0-6 år. Vi håper også at vi kan få belyst temaet, og at oppgaven kan bli et arbeidsverktøy for barnehageansatte. Slik at oppgaven vår kan være med på å bidra til at barnehage personell kan bli bevisst på hva det fysiske miljøet har og si for 2 åringens læring. Målet for oss med denne oppgaven, er å få mer kunnskap på et område som vi føler er lite vektlagt ut fra våre erfaringer. Hensikten med den nye kunnskapen er å kunne anvende det i vårt arbeid som førskolelærer.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi trekke frem teori i forhold til de fenomener som trådte frem for oss når vi analyserte datamaterialet. Vi har valgt å dele teorien inn i kapitler som samsvarer med de funnene vi skal drøfte senere i oppgaven.

2.1 Små barns læring og deres væremåte

Barnet erfarer ut fra forutsetninger og begrensninger rundt seg selv, andre og verden som faktor. En læringsprosess kjennetegnes at handlinger, opplevelser og holdninger endres over tid. Dette får betydning for den individuelle og sosiale utviklingen. Barn trenger å bruke

sansene sine, uttrykke seg gjennom bevegelse og kroppen. Læringen foregår i barnehagen, som i dag er blitt en viktig faktor for barnets læring. Personalet kan da begrense eller fremheve barnas læring ut fra det fysiske miljøet. De læringsprosessene som skjer har et grunnlag i miljøpåvirkningene(Kvelling,2013).

Hvordan barn lærer henger sammen med de voksnes syn på små barns læring, og barn har en egenskap til å oppdage hvilke voksne som ivaretar deres interesser og læringsbehov(Støre-Meyer,1997). Barns læringsprosess styrkes når barna klarer å kommunisere og utnytte rommet som en ressurs. Derfor blir det fysiske miljøet et viktig element i barns læring(Thorbergersen,2007).

Reggio Emilia pedagogikken går ut på at læring skjer ved at barnet som subjekt får mulighet til å tenke og reflektere rundt ulike muligheter. Barnet skal få mulighet til å uttrykke tankene sine på ulike måter. Gjennom en slik læringsprosess får barna utvikle seg til selvstendige og kreative individ (Carlsson og Samuelsson, 2009).

De yngste barnas karakteristiske lek er det som kalles tumlelek.

Dette er en type lek hvor barna har det kroppslige uttrykket i sentrum, hvor leken kan oppstå gjennom bevegelse og sansing. Løping er en stor del av denne leken, men samtidig er det også andre kroppslige kvaliteter som er viktige for de yngste. For eksempel gjentakelser av klatring i sofa, dansing og gjemme seg i kroker. Det er viktig for den sosiale utviklingen at de yngste barna samhandler sammen på sitt vis gjennom tumlelek. Derfor skal nødvendigvis ikke de voksne delta i denne leken, da de yngste er ekspertene og klarer dette best seg imellom. De yngste barnas tumlelek oppstår gjerne når barna har store elementer som esker, madrasser, tunneller og lignende tilgjengelig i sin lek. Howes har fremmet at selv om tumleleken er veldig viktig, skal den ikke ta all plass, det er om å gjøre å finne en balanse gang (H.C,1987 i Løkken, 2004).

Jevnaldrende lekekamerater som har lik erfaring og utviklingsstatus er en viktigere faktor for barns læring og utvikling enn leketøy. Rundt 2 års alderen er barnas lek ofte preget av gjensidig samspill, som kalles komplementær og gjensidig lek.

Ved 2, 5 års alderen kan barna begynne å utvikle en kompleks sosial late-som-om lek. Dette er når barnet kan si hvilken rolle de har, gi andre roller, og kan endre innholdet i leken (G.R,1986 i Løkken,1996).

2.2 Barnehagens fysiske miljø - utforming av rom og bygg

Det fysiske miljøet er viktig for hvordan vi kan tilnærme oss barna, det kan ha betydning for det pedagogiske arbeidet. Arkitekturen og redskapene som er tilgjengelig er av stor betydning for barnas læring (Wallin, 1996).

Barnehagens areal innebærer også trapper, vinduskarmer og lignende. Dette er barna eksperter på å ta inn i sin lek, så lenge arkitekturen tillater dette. Det vil si så lenge det er plass til at barna leker der. Arkitekturen som en viktig pedagogisk ressurs som en betydning for barns utvikling. Det fysiske miljøet utvikles gjennom arkitekturen. (Kvelling,2013).

I de nye barnehagene er ofte rommene innredet med en bestemt hensikt. Disse rommene vil være anvendelig for de større barna, mens for de yngste barna vil dette kunne bli begrensende. Dermed vil de største få en valgfrihet til å bruke disse rommene på egenhånd. Dette kan få motsatt effekt for de yngste. Leketøy og innredning har mye å si for hvordan rommet fungerer som virkemiddel i det pedagogiske arbeidet(Moser.2012).

Det fysiske miljøet er med på å gi barna en mulighet til selvrefleksjon. Utformingen og innredningen skal være en ressurs slik at barna kan utforske tingene på egenhånd. Derfor er det viktig at miljøet er tilrettelagt slik at det er funksjonelt og brukervennlig(Thorbergersen,2007).

I Reggio Emilia pedagogikken er miljøet en viktig faktor, hvor det legges vekt på åpne og luftige rom. De er også opptatte av pedagogisk dokumentasjon og hvordan dette er presentert for barna. Dokumentasjon er viktig for at barna skal få reflektere over egen læring. Reggio Emilia påpeker at læring oppstår når barnet er i samspill med omverdenen, der i blant det fysiske miljøet (Carlsson og Samuelsson, 2009). Disse barnehagene som bruker denne pedagogikken er kjent for utformingen av sine rom. Disse er innredet for små barn og deres behov. Reggio Emilia ser på det fysiske miljøet som en pedagog. Arkitektur og utforming inngår i det fysiske miljøet, og denne pedagogikken fremhever miljøet som en viktig mulighet. Hvordan miljøet er utformet er viktig fordi dette sender ut signaler på hvordan de voksne ser på barnet. I disse barnehagene er de opptatt av at bilder og annen pedagogisk dokumentasjon skal henge i barnehøyde, slik at de får starte refleksjonsprosessen så tidlig som mulig(Wallin,1996). Dokumentasjonen kan være til hjelp både for de voksne og barna

for deres utvikling og refleksjon. Dette kan derfor brukes for å synliggjøre og formidle hendelser fra hverdagen til barna, foreldre og personalet(Kvello,2013).

2.3 Fysiske miljøet som faktor for tumlelek

Barnehagens rom bør tilpasses de yngste barna og deres kroppslige behov. Disse rommene trenger ikke å ha så mange leker og forstyrrende elementer. Det som er viktig er plassen til å kunne utfolde seg med kroppen. Dette betyr ikke at man trenger et stort areal, men at rommet må innby til kroppslig utfoldelse (Løkken,2004).

Det er naturlig for barnet å bruke gulvet mye, dermed er det en viktig del av det fysiske miljøet inne. Størrelsen på gulvet er vesentlig for at det skal være plass til lek og læring spesielt med tanke på de yngste barna og deres behov for kroppslig utfoldelse. Mangel på plass, areal og fysisk rom kan være forstyrrende for barnas lek(Kvello,2013).

De yngste barna trenger stimuli fra ulike objekter. Geismar- Ryan har sett på hvordan barnet bruker finmotoriske, grovmotoriske og sosialt/språklig lekematerielle i forhold til sosialt samspill med andre barn (G.R 1986 i Løkken,1996). Barnehagen er en viktig plass, hvor barn får erfaring med leketøy i sin lek(Lillemyr,2001).

2.4 Personalets bevissthet og holdninger

De voksne i barnehagen har en definisjonsmakt ovenfor barna. Med dette menes det at vi voksne sitter med et stort ansvar ovenfor barns utvikling. I forhold til det fysiske miljøet kan vi se at de voksne i barnehagen har stor definisjonsmakt. De valgene de tar i forhold til leker, møblering og innredning av rom vil få betydning for barns utvikling og læring. De voksne bør møte barna på en anerkjennende måte. Anerkjennelse innebærer at du gir et annet menneske retten til å ha sine egne meninger og opplevelser. Dette krever at den voksne erkjenner dette og er følelsesmessig engasjert i barnet. Viktige stikkord for anerkjennelse er likeverd og respekt (Bae, 1996).

Barna oppfatter signaler som de voksne sender ut, i forhold til hvor personalet velger å plassere leker. Hvis lekene er plassert i nederste hylle, er det ofte for at de skal innby til lek. Det som ofte skjer er at barna tar lekene ut, og putter seg selv inn i hyllen. Det er et signal fra barna om at utforskning av egen kropp er mer interessant enn leketøy. Poenget her er at det er viktig å ha en bevissthet rundt det fysiske miljøet, hva som er for barna og hva de voksne tror er for barna. Dette er en vesentlig forskjell som det er viktig å ta hensyn til(Løkken,1996).

De voksne må ha bevissthet rundt det fysiske miljøet. De må tilrettelegge dette for barna, blant annet for at leken skal kunne utvikle seg. Det vil si at barnehagens bygg og hvordan personalet bevisst bruker dette vil ha betydning. Valg og mengder av lekemateriell er også av betydning for barna(Kvelling,2013).

Synet på barnet vil komme frem gjennom de voksnes valg og handlinger. De voksne må være bevisste på at barns og voksnes forestillingsverden er forskjellig, hvis de voksne ikke er bevisst på dette kan barnets oppfatning bli oversett(Støre-Meyer,1997).

De voksne er ansvarlig for at barnas læring kommer frem gjennom de voksnes bevissthet og kunnskap rundt det fysiske miljøet. Det må legges til rette for et trygt og meningsfullt miljø å ferdes i. Derfor blir tilbudene og rammene som legges et viktig grunnlag for hvilke læringsprosesser barna får. Utforming og innredning kan ha stor betydning, det har en estetisk og funksjonell verdi. Det kan vekke nysgjerrighet, kreativitet og trangen til utforskning og undring. Dette er det de voksne i barnehagen som må ta ansvar for. Da er det nyttig å observere barna slik at vi kan ta utgangspunkt i deres væremåte og deres interesser, når vi utformer det fysiske miljøet. Det estetiske har mye å si for voksne og barns trivsel i barnehagen. Hvis de voksne trives, smitter dette som regel over på barna (Thorbergersen,2007).

For at innholdets kvalitet i barnehagen skal være til fordel for barna, er det viktig at hele personalgruppen har en felles forståelse for arbeidet som utføres i barnehagen(Gunnestad,2003). For å få en felles forståelse er det viktig at personalet jevnlig reflekterer sammen over sitt syn og arbeid med barn(Støre-Meyer,1997).

3.0 Metode beskrivelse

I vår oppgave har vi samlet inn data fra to barnehager som er organisert i avdelinger med barn i alderen 0 – 6 år. Vi har valgt å kalle barnehagene for Nilssons barnehage og Tigergutt barnehage. I dette kapitlet vil vi se på hvordan vi plana og kom frem til valgte metoder og begrunnelse for dette. Videre vil vi se på hvordan dette fungerte i praksis. Tilslutt i kapitlet vil vi se nærmere på mulige feilkilder og etiske hensyn.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Den kvantitative tilnærming gir målbare resultater. Her har vi brukt et avkrysningskjema. Vi valgte også å bruke observasjon og intervju som er to kvalitative metoder. Denne typen metode ivaretar det som ikke er målbart. En kvalitativ tilnærming kan fange opp følelser,

meninger, og ulike opplevelser. Resultatet blir forskjellig etter hvem som ser, eller hvem som gir oss svaret (Dalland,2012). Vi er klar over at begge metodene vil gå inn i hverandre, men hovedforskjellen er hvordan datamaterialet blir innhentet.

3.2 Avkrysnings skjema - kartlegging av barnehagens fysiske miljø

Avkrysnings skjemaet vårt skulle kartlegge det fysiske miljøet på avdelingene. Vi ønsket at denne metoden skulle være med på å vise oss de fysiske omgivelsene i forhold til tilgjengelig materiell, utstyr og innredningen på avdelingene. Vi kan se ut fra Løkken og Søbstad(1999) sine beskrivelser, at denne metoden kan være en strukturert observasjonsmetode. Vi hadde forberedt oss på forhånd ved å lage en oversikt over hva vi skal se etter. Vi så det derfor som nødvendig at vi hadde forkunnskaper om hvilke momenter i det fysiske miljøet som er viktige faktorer for små barns læringsmiljø.

I forkant av dette var det utfordrende for oss å bestemme om vi skulle bruke dette skjemaet i forhold til hele barnehagen eller på en avdeling. Vi valgte å se på en avdeling, og eventuelle fellesrom som alle barna hadde tilgang på. Dette for at vi skulle forsikre oss om funnene i avkrysnings skjemaet hengte sammen med observasjonene som ble gjort på samme avdeling. Ulempen med avkrysnings skjemaet i vårt tilfelle er at det fysiske miljøet som faktor for småbarns læring er et stort tema. Dette medførte at vi måtte ta noen valg i forhold til hva avkrysnings skjemaet skulle inneholde. De momentene vi valgte var alle teoretisk begrunnet i forhold til 2 åringens læringsmiljø. Alle momentene er relevante for det fysiske miljøet som faktor for småbarns læring og den teorien vi kommer til å benytte oss av. Det var også en utfordring hvordan vi skulle formulere de ulike rubrikkene i skjemaet. Vi kunne ikke bruke de samme formulering på alle momentene. På noen momenter kunne vi bruke ja/nei, mye/noe/lite mens på andre måtte vi bruke konkrete objekter som vi skulle se etter. Vi ser at formuleringene av rubrikkene kan ha hatt betydning for det vi fant ut.

3.3 Observasjon - en iaktakelse av barns bruk av det fysiske miljø

Observasjon defineres som en iaktakelse eller undersøkelse av noe eller noen. For å få utbytte av observasjonen, må observatørene være våkne, og holde fokus på fenomenet som skal undersøkes (Løkken og Søbstad,1999). Vi brukte observasjon som metode fordi vi ville se hvordan barna brukte det fysiske miljøet i ulike lærings situasjoner.

Før vi dro ut i barnehagene for å samle inn data, brukte vi mye tid på å undersøke ulike observasjonsmetoder for å finne ut hvilken metode som kunne gi oss svar på problemstillingen. Vi vurderte å bruke løpende protokoll fordi den kunne gi oss hurtig

informasjon, og gav oss mulighet til å sette bestemte fokus. Samtidig så vi at denne metoden var best egnet over korte tidsperioder på mellom 3 og 10 minutter, i tillegg til at den fungerte best når det er kun et barn som skal observeres (Løkken og Søbstad,1999). Ut fra de to faktorene valgte vi å gå bort fra denne metoden, fordi vi ønsket å se på flere barn over en lengre tidsperiode.

Den observasjonsmetoden vi valgte å bruke var en form for loggbok. Løkken og Søbstad(1999) beskriver denne observasjonsmetoden som en metode hvor vi noterer ned hendelser enten underveis eller i ettertid av observasjonen. Loggbok er nyttig når vi skal i dybden på et tema slik vi skulle. Samtidig som den fanger opp naturlige situasjoner. Vi planla observasjonene på forhånd. Da bestemte vi at vår observatørrolle skulle være beskjedene gjester. Vi noterte mens vi observerte, for så å renskrive dette sammen i ettertid. Utfordringen ble at vi noterte en hendelse mens vi observerte en annen hendelse. Vi ble for opphengt i det vi skulle skrive ned slik at vi gikk glipp av andre detaljer, som barns ansiktsuttrykk, bevegelser og lignende. Fordelen med bruken av loggbok var at den gav oss konkret informasjon som var lett å systematisere i ettertid.

Observasjonen var åpen, hvor de ansatte og barna fikk vite at vi skulle komme og hva vi skulle se etter. Fokuset vårt i observasjonen var hvordan de yngste barna brukte det fysiske miljøet i praksis i forhold til læringsmiljøet. Vi bestemte også at hver observasjon skulle vare i 45 minutter. Dalland(2012) påpeker at disse punktene er viktige når vi skal planlegge en observasjon. Et spørsmål som kom opp når vi planla observasjon var om vi skulle observere på ulike avdelinger eller observere på en avdeling samtidig. Ved å observere på hver vår avdeling ville funnene fått et bredere perspektiv. Dette var også noe vi tok opp på veiledning, hvor vi fikk tilbakemelding på at det var opp til oss selv. Vi kom frem til at det som ville fungere for oss var å observere sammen på avdelingen slik at vi kunne fange opp en større helhet. Vi tror det er bedre at vi sitter igjen med grundige observasjoner hvor vi begge har hatt mulighet til å observere de samme situasjonene, men kunne tolke det forskjellig. Dette kan gi oss grunnlag til å tolke observasjonene dypere i ettertid. Vi kunne diskutere situasjoner og vi kunne ha lagt merke til ulike detaljer i situasjonen. Vi ser at vi kunne styrket observasjonene hvis vi hadde avtalt på forhånd hvem som så på hvilket barn.

Ved en anledning glemte vi å spørre hvilke barn som var to år før vi startet observasjonen. Det gjorde det slik at vi måtte avbryte observasjonen for å få dette klarlagt. På første

observasjon i Tigergutt barnehage opplevde vi at en ansatt henvendte seg til en av oss hele tiden. Dette ble en forstyrrelse. Vi ser i ettertid at dette kan ha kommet av at vi ikke hadde gitt god nok informasjon på forhånd, om hvilken rolle vi skulle ha under observasjon. Vi sørget for at vi fikk gitt den informasjonen som var vesentlig til styrer, så når vi kom neste gang ble vi ikke forstyrret av de ansatte. Vi tok lærdom av den hendelsen og sørget for at Nilssons barnehage fikk all informasjon fra starten av. Her møtte vi ikke denne formen for forstyrrelser.

I Nilssons barnehage var planløsningen slik at avdelingen bestod av flere rom som barna forflyttet seg på kontinuerlig. Dermed ble vår observatørrolle som beskjeden gjest utfordrende, da vi måtte følge etter barna. Rommene var små og det ble vanskelig å holde seg diskre. Dette medførte at vi i deler av observasjonstiden valgte å dele oss på ulike rom for at vi ikke skulle være forstyrrende for barna. En annen utfordring vi møtte på med vår observatørrolle var at en av oss måtte gripe inn for å avverge at et barn ramlet ned fra en stol. Dette medførte at det ble stopp i observasjonen hvor den ene av oss gikk fra å være observatør til å bli delaktig i observasjon. Selv om vi erfarte en del forstyrrelser og ser at det er ting vi kunne gjort annerledes, er vi fornøyde med vårt datamateriell og mener det er relevant i forhold til det fysiske miljøet som faktor for småbarns læring.

3.4 Intervju - en metode som hjelper oss å forstå sammenhengen

Intervju er en metode hvor intervjueren spør spørsmål til intervjuobjektet, som svarer på spørsmålene. Metoden kan gi oss informasjon om intervjuobjektets holdninger og følelser. Den kan gi oss et helhetlig bilde, men observasjon gir oss her og nå situasjoner. Det vil si at intervju kan gi oss fortid og fremtids informasjon om det aktuelle temaet. Vi så at det fantes mange typer intervju. Bruken av intervjuguide var et alternativ som vi vurderte. Dette innebærer at spørsmålene som er laget ikke trenger å ha noe fast rekkefølge, men fungerer som rammen rundt intervjuet. Intervjuer og intervjuobjekter kan vinkle samtalen etter egne interesser (Løkken og Søbstad,1999). Vi vurderte det slik at denne metoden kunne medføre at intervjuet ble vinklet vekk fra temaet. Det kunne resultere i at vi ikke fikk den dataen vi trengte til vår oppgave.

Vi valgte å bruke standardisert intervju med åpne spørsmål og svar. Denne typen intervju gir oss en kontroll, nøyaktighet og hjelper oss å holde fokus. Metoden fungerte også godt når vi var to som skulle intervju samtidig. Spørsmålene var planlagt slik at det ikke ville spille noen rolle hvem av oss som stilte spørsmålene. Det var viktig for oss at intervjuet var godt planlagt

på forhånd, slik at vi fikk svar som var relevante. Her var vi opptatt at hva vi skulle spørre om, hvordan vi skulle formulere spørsmålene, hvilken rekkefølge som ble mest naturlig, og hvor mange spørsmål vi skulle stille (Løkken og Søbstad, 1999).

Ved første møte i begge barnehagene, hadde vi avtalt at vi skulle intervju en pedagogisk leder. I Tigergutt barnehage opplevde vi at dette fungerte fint. Pedagogisk leder var forberedt på at vi skulle komme. Vi følte at pedagogen svarte slik hun trodde vi ønsket. Derfor ble svarene litt teoretiske, og ikke så veldig personlige. Det var litt vanskelig for oss å definere hva denne pedagogen hadde slags holdninger i forhold til det fysiske miljøet som faktor for små barns læring. Vi spurte oss selv i ettertid om formuleringene av spørsmålene kunne være grunn til dette. Vi valgte likevel å bruke de samme spørsmålene i neste barnehage for å se om det virkelig var tilfelle. Her fikk vi en helt annen opplevelse. Pedagogisk leder i Nilssons barnehage gav oss gode svar som var godt balansert med teori, personlige meninger og erfaringer. Vi fikk tilbakemelding fra denne pedagogen at hun ville foretrukket å få spørsmålene tilsendt på forhånd, slik at hun kunne ha forberedt seg. Dette var imidlertid et bevisst valg å ikke sende spørsmålene på forhånd. Dette fordi vi ønsket å få svar hvor pedagogisk leder ikke hadde mulighet til å forberede svarene. Vi tror at ved å gjøre det på denne måten så fikk vi ærlige svar. Vi kan ikke si at vi hadde fått uærlige svar ved å sende spørsmålene på forhånd, men for oss var det viktig å få de første tankene som de pedagogiske lederne fikk når de hørte spørsmålene. Vi kan se fordeler og ulemper med begge deler.

Det som vi kunne gjort på forhånd med intervjuet og spørsmålene var å definere faglige begreper som tumlelek, da vi opplevde at pedagogen i Nilssons barnehage ikke visste hva dette var. Her måtte vi forklare hva begrepet betydde, og på den måten få svar på spørsmålet. Vi følte at intervjuobjektene var imøtekommende og prøvde å legge til rette for at vi skulle få god data til vår oppgave. Det virket som at de tok oppgaven som intervjuobjekt på alvor og støttet at dette var et viktig tema. Vi så et ønske om å gjøre en god jobb som vitnet om yrkesstolthet.

3.5 Tre metoder - en helhet

Det var ikke tilfeldig at vi valgte å kombinere intervju og observasjon som metode. Disse to metodene kan utfylle hverandre. Intervjuet kan hjelpe oss til å forstå det som vi ser i observasjonene og omvendt(Dalland,2012). Vi ønsket å ha bakgrunnsinformasjon som kunne hjelpe oss å forstå det vi så i observasjonene, derfor gjennomførte vi intervjuene først. Samtidig kan vi også se at vi kunne gjort det omvendt, for når vi observerte etter intervjuet

hadde vi en førforståelse. Vi ser at denne førforståelsen var med på å påvirke det vi så i observasjonene våre og hvordan vi tolket dette. Hadde vi observert først hadde vi hatt en nøytral bakgrunn, men kanskje ville det blitt mer egen tolkning og vi hadde kanskje ikke forstått sammenhengen i de valgene som var tatt.

For å få belyst en helhetlig side av tema brukte vi tre ulike metoder. Løkken og Søbstad(1999) sier at bruk av flere metoder kan sikre oss et helhetligbilde av det vi undersøker. Dette heter på fagspråket metodetriangulering. Vi er fornøyd med valget av de tre metodene som har belyst mange sider ved det fysiske miljøet som påvirker barns læringsmuligheter.

3. 6 Mulige feilkilder

For å sikre oss at de metodene vi valgte gav oss troverdig informasjon, var det vesentlig at validiteten og reliabiliteten var vurdert. Validitet betyr det som er relevant og gyldig i forhold til det vi ønsker å se nærmere på. For eksempel var vi bevisste på at vi ønsket spørsmål som var formulert slik at det gav oss svar som var relevant for hvilken betydning førskolelæreren tillegger små barns læring i det fysiske miljø. Dette tror vi forsterket sjansen til å få inn gyldig informasjon som vi kunne bruke i forhold til det vi undersøkte.

Reliabilitet går ut på hvor pålitelig informasjon vi samler inn er. Dette betyr at vi må være oppmerksom på at metoden vi benytter oss av kan gi oss noen feilkilder som det er viktig å ta hensyn til(Dalland,2012). For eksempel var vi bevisste på at når vi observerte skulle dette skje sammen, slik at det skulle forminske mulighetene for at forstyrrende elementer skulle gi oss svake observasjoner i forhold til at vi ikke så hva som skjedde. Når vi etterpå gikk over observasjonene våre så kunne vi se at vi hadde sett mye av det samme.

Vi har observert fire ganger i hver barnehage, de dataene vi har fått gir ikke en helhetlig oversikt over hvordan barna bruker det fysiske miljøet som en faktor for læring. Hadde vi observert flere ganger så er det muligheter for at det fysiske miljøet hadde blitt brukt på andre måter enn det vi observerte. Dette på bakgrunn av at barna brukte det fysiske miljøet som en læringsfaktor på flere forskjellige måter i løpet av de 4 gangene vi var der. Samtidig så var det flere ting som gjentok seg og viste seg som et mønster. Likevel er muligheten der for at dette mønstret kunne fått variasjoner ved flere antall observasjoner.

Når vi observerte så hendte det at vi ikke hadde nok kunnskap til å forstå sammenhengen ved det som skjedde i situasjonene. I en av observasjonene var det et barn som klatret på et

lekeapparat som var ment for andre ting enn klatring, og en voksen tok barnet ned. For oss så det ut som at en voksen ødela en lærings situasjon. Vi vet ikke hvorfor den voksne tok barnet vekk. Kanskje hadde barnet ramlet ned og slått seg ved en tidligere anledning, kanskje er det et dyrt lekeapparat som de voksne ikke ønsker skal bli ødelagt. En annen mulighet kan være at det er en felles forståelse blant personalet at barn ikke skal klatre på denne.

3.7 Etiske forhold

I forhold til etiske hensyn har vi lagt vekt på anonymiseringen. Anonymisert data er ifølge Dalland(2012) når du ikke kan gjenkjenne barnehagene gjennom navn, kjennetegn og andre viktige opplysninger som kan identifisere ansatte, barn eller barnehagene.

Vi har anonymisert ved å gi barnehagene og barna fiktive navn. All data som er samlet inn er anonymisert og kodet. Den innsamlede dataen vil også bli slettet når oppgaven er levert inn. Dette for at barnehagene skal være trygg på at vi ikke kan bruke den ved andre anledninger, eller at andre skal få tak i datamaterialet.

4.0 Presentasjon og drøfting av forhold som gjelder det fysiske miljøet som faktor for små barns læring.

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi presentere og drøfte de funnene vi har sett som er viktige i forhold til hvilken betydning førskolelæreren tillegger det fysiske miljøet som faktor for småbarns læring. Læringsutbyttet som vi kommer til å ha fokus på er at barna skal få lære gjennom erfaring og refleksjon, og at det fysiske miljøet må være tilrettelagt for at de yngste barna skal kunne få mulighet til dette. Vi kommer til å se på ulike utvikling og læringsaspekter, men det kroppslige behovet til 2 åringen er det vi har lagt mest vekt på.

Vi vil først komme inn på hvordan vi analyserte og tolket datamaterialet som vi hadde samlet inn. Videre vil vi presentere og drøfte funnene kapittelvis etter tema.

4.2 Analyse og tolkningsprosess

Da all data var ferdig innsamlet, så vi over dataen for å få et overblikk over hva vi hadde funnet. Ut fra hvordan intervjuet og avkryssingsskjemaet var bygd opp, i tillegg til fokuset under observasjon var det tre kategorier som var fremtredende tidlig i prosessen. Dette var det fysiske miljøet som faktor for tumlelek, leketøy sin funksjon for små barns læring, de voksnes holdninger og bevissthet for det fysiske miljøet som faktor for små barns læring.

Underveis i sorteringsprosessen så vi at det var data som ikke passet inn under de tre kategoriene som vi allerede hadde valgt. Da vi så over disse ble det naturlig å ha en kategori som inneholdt arkitektur og utforming og en som omhandlet pedagogisk dokumentasjon. Vi satte alle funnene våre inn i de ulike kategoriene, og fargekodet hver barnehage. Dette gjorde det oversiktlig og strukturert når vi skulle starte med drøftingen av de ulike funnene.

4.3 Mulighetene i barnehagens rom

Arkitekturen i de to barnehagene hadde store kontraster, fordi de var bygget med ulikt utgangspunkt. Thorbergersen(2007) sier at det fysiske miljøet kan bli en ressurs i barnas læring. Det vi skal se på i dette kapitlet er de ulike læringsmulighetene som byggene gir eller begrenser ut fra dens arkitektur og utforming.

4.3.1 Et fysiske miljø tilrettelagt for små barns læring

Tigergutt barnehage var utformet og tegnet av førskolelærere. Bygget var preget av at det er bygget for at små barn skal lære og utvikle seg. Omgivelsene var tilrettelagt for at barna skal kunne utforske og skaffe seg viktige erfaringer ved å samhandle med de fysiske omgivelsene. Trappetrinnene var små, påtenkt til barneføtter. Knaggene og hyllene i garderoben var i utgangspunktet plassert i barnehøyde. Vinduskarmen var senket i barnehøyde, og bygd med tanke på at barn kunne bruke den i sin lek. De hadde også noen geometriske vinduer, som barna kunne utforske med hele kroppen. Dette kan vi se er i tråd med det Kvello(2013) sier om hva som inngår i det fysiske miljøet i barnehagen, og at det er viktig at dette er tilpasset de yngste barna, slik at de kan erfare, sanse og lære.

I denne barnehagen var avdelingen bygget slik at vi hadde god oversikt over hele rommet, fra alle vinkler, både i voksens og barns høyde. Vi oppfattet avdelingen som åpen og luftig. Dette er noen sentrale trekk utfra hvordan Wallin(1996) beskriver Reggio Emilia pedagogikken, i forhold til hvordan de vektlegger det fysiske miljøet, i forhold til små barns læring. Selv om vi kan se likhetstrekk fra denne pedagogikken, betyr ikke det nødvendigvis at de som har bygget og utformet barnehagen hadde pedagogikken til Reggio Emilia som baktanke. Det kan være en mulighet at førskolelærerne som arbeider der har innredet med inspirasjon fra Reggio Emilia. Dette kan også være en tilfeldighet og inspirasjonen kan komme fra andre steder.

Den oppfatningen vi fikk ut fra intervjuet og observasjonene var at de yngste barna tok i bruk arkitekturen og arealet i sin lek og utforskning. Barna så mulighetene som rommet gav dem,

de brukte hele rommet og var i samspill med det fysiske miljøet. Med dette mener vi at barna aktivt brukte møblene, de flyttet dem rundt for å bruke de som et hjelpemiddel i sin lek. Lekene ble brukte aktivt og barna varierte på hvilke leker som ble brukt. Blant annet var det en ergonomisk stol, påtenk de voksne, som ble brukt til sklie. Det var også gymmatten som ble brukt til å rulle seg inn i og til å hoppe på. Her kan vi se likhetstrekk fra det Wallin(1996) sier, om at det fysiske miljøet er en viktig mulighet som barna kan bruke i sin læringsprosess. Når det fysiske miljøet er utformet slik at de yngste barna klarer å ta det i bruk, får de også reflektere over mulighetene som de ulike elementene i det fysiske miljøet gir. Dette viser oss at de voksne i Tigergutt barnehage er tydelige på at de mener at barna skal få være viktige aktører i sin egen læring og at det fysiske miljøet spiller en viktig rolle, slik den gjør i Reggio Emilia.

4.3.2 Det fysiske miljøet - begrenser eller gir muligheter for utvikling

Nilssons barnehage var i utgangspunktet bygd som et hus med små leiligheter, som i ettertid er tatt i bruk som barnehage. Her var arkitekturen og utformingen tilpasset et voksent menneske. Trappetrinnene var høye og garderoben var på et platå i en trapp som svinget opp til andre etasje. Knaggene var plassert slik at barna ikke hadde mulighet til å nå klærne selv. Først fikk vi et inntrykk fra pedagogisk leder at hun unnskyldte det fysiske miljøet, med tanke på at det i utgangspunktet ikke skulle være en barnehage. Selv om det kanskje er vanskelig å gjøre noe med trappetrinnene i Nilssons Barnehage tror vi at det kunne vært mulig å endret på knagger og hyller. Kvello(2013) påpeker at selv om bygget ikke er påtenkt til barnehage, så er det mulighet å endre på utformingen og bygget, slik at det blir mer tilrettelagt. Her er personalets bevissthet og økonomi en avgjørende faktor. Mulighetene ligger også i hvordan personalet velger å innrede avdelingene.

Det viste seg i intervjuet at det var et bevisst valg å beholde garderoben slik den var, fordi personalet ønsket at barna skulle være nødt til å spørre om hjelp fordi de mente dette fremmet språket til barna. Det språklige fokuset var noe som gikk igjen i innredningen av alle rom. For eksempel hadde de satt perlebrettene nede i en skuff, og perlene på øverste hylle. Tanken bak dette var at de yngste barna måtte hente seg et perlebrett, vise det til en voksen som da skulle forstå at barnet ville perle. Et annet eksempel er lekekassen med LEGO som bevisst var gjort tung. Dette for at barna ikke skulle klare å ta den ut selv. De mente at barna skulle henvende seg til en voksen, og spørre om hjelp. Vi kan se at dette kan utfordre barna til språklig utvikling, men samtidig lurer vi på om dette er et sterkt nok argument for å begrense barnas muligheter til å erfare gjennom kroppen. Vi mener at når barna får prøve selv, og ikke

er avhengig av andre til enhver tid, kan dette føre til læring og utvikling. Vi tror at det kan være andre måter som egner seg bedre til språkopplæring, fremfor å gjøre det vanskelig for barna å kunne ferdes i det fysiske miljøet. Det vi så var at de yngste barna ikke bestandig ble sett når de ønsket å leke med noe, eller at de voksne ikke tok seg tiden til å prøve å forstå hvilke signaler barna uttrykte.

Er det et godt nok argument å kun bruke det fysiske miljøet som pedagogisk ressurs i forhold til den språklige utviklingen? Hvis det fysiske miljøet hadde vært utformet med en annen hensikt, ville kanskje barna få et læringsmiljø som utfordret dem på flere områder samtidig. Hvis rommene var utformet slik at barna klarte å nå det de ønsket å leke med uten hjelp fra de voksne, så mener Kvello(2013) at dette kan ha betydning for deres utvikling og læring.

I følge rammeplan for barnehagens innhold og oppgave(Kunnskapsdepartementet,2011) skal barnehagen være utformet slik at det innbyr til variert lek og hverdagsaktiviteter, som gir barna læring og mestring gjennom det fysiske miljøet. Det skal være tilrettelagt slik at alle barn, uansett forutsetning kan ta i bruk rommet og det materialet som er tilgjengelig. Ut fra dette kan vi se at det blir litt ensidig å kun fokusere på språklig utvikling i forhold til det fysiske miljøet. Vi tror at når fokuset er kun på et område i barnas utvikling, kan det bli vanskelig å ivareta de andre områdene, som innebærer kroppslig bevegelse og sansing. Dette er ifølge Kvello(2013) viktig for at de yngste barna skal få et læringsutbytte. I intervjuet fremhevet pedagogen at hun så på det fysiske miljøet som en viktig faktor i forhold til den motoriske utviklingen. Dermed stemmer ikke dette overens med det som faktisk skjer i praksis. I våre observasjoner ser vi at de største barna klarer å ta i bruk det fysiske miljøet til sin fordel, men at de yngste ble reserverte og avhengige av de voksnes hjelp. Rommene var små og overmøblert, slik at de fikk liten plass til å bevege seg på. De var utformet slik at de innbydde til bord-aktiviteter som var spesielt rettet mot de større barna. Moser (2012) sier at når rom blir utformet med et bestemt mål, kan dette ofte medføre at de ansatte begrenser de yngste barnas mulighet til å ferdes selvstendig i de fysiske omgivelsene.

Det var likevel noen barn som klarte å finne løsninger på hvordan de kunne utnytte rommet. *"Pål sitter på gulvet, han krabber rundt i hele rommet, mens han kjører en bil som han holder i hånden. Han kommer til et bord på avdelingen, hvor stolene står inntil veggen. Pål kommer seg ikke forbi, da krabber han under den ene stolen og imellom bordet."* Her kunne rommet blitt en begrensing for Påls lek, men han fant en løsning som passet han. Dette er i tråd med det Thorbergersen(2007) sier om at barna må få muligheten til å reflektere over egne løsninger. Selv om Pål forsto hvordan han kunne bruke utformingen til sin fordel, er det ikke sikkert dette ville kommet like naturlig for andre barn. For noen barn kan arkitekturen og

utformingen av rommene begrense deres utforskning av omgivelsene. Det er viktig at utformingen og innredningen er tilrettelagt slik at alle barn skal kunne bruke og utforske det i sin hverdag.

4.3.3 Pedagogisk dokumentasjon for refleksjon av egen læring

I avkryssningsskjema var synligheten av pedagogisk dokumentasjon for barna vektlagt. I følge Wallin(1996) inngår den pedagogiske dokumentasjonen i utformingen av det fysiske miljøet. Tilstedeværelsen eller fraværet av denne er med på å signalisere de voksens syn på barnas læring. Pedagogisk dokumentasjon kan ha mange sider, men vi vil belyse to av disse, som vi mener er vesentlig for det fysiske miljøet i forhold til de yngste barnas læring. Her tenker vi på bilder av hendelser i barnas hverdag i barnehagen og synliggjøring av barnas selvlagde produkter som for eksempel tegninger, maleri og andre kunstverk. I Nilssons barnehage var pedagogisk dokumentasjon fraværende i alle observasjonene våre. Vi kunne ikke se at barnas kunstverk eller bilder fra hverdagen var hengt opp. Hva vil dette si for små barns læring? Carlsson og Samuelsson(2009) sier at pedagogisk dokumentasjon er en viktig del av små barns læring, som gir utgangspunkt til refleksjon over egne opplevelser. Dermed kan vi se at de yngste barna ikke får muligheten til å reflektere over sine opplevelser, erfaringer og over egen kreativitet, fordi denne dokumentasjonen er fraværende. Vi kan ikke se at det er noe i arkitekturen som tilsier at det ikke kan henges opp pedagogisk dokumentasjon, det er heller ingen begrensninger i forhold til veggplass. Derfor undrer vi oss på hva som er grunnen til fraværet av denne dokumentasjonen, som vi mener burde vært en del av utformingen og det fysiske miljøet. Er dette et bevisst valg fra de ansatte? Eller er det rett og slett en forglemmelse? Det kom frem i intervjuet at de ansatte hadde en felles oppfatning av hvordan det fysiske miljøet skulle være. Her la de særdeles vekt på rene og nøytrale linjer. Det skulle ikke være forstyrrende elementer. De fortalte at de bevisst hadde gått bort fra å ha bilder som beskrev innholdet i de ulike lekeskuffene, fordi dette ville forstyrre det rene og nøytrale uttrykket som de ønsket. Kanskje er dette årsaken til fraværet av bilder på veggene. Selv om vi besøkte denne barnehagen over et tidsrom på 4 måneder, trenger ikke det å bety at de ansatte aldri dokumenterer barnas bilder og kunstverk. Det er mulig at det har vært synliggjort ved andre anledninger.

I våre observasjoner i Tigergutt barnehage så vi at bilder og tegninger var hengt opp på avdelingen. Det vi så var at dokumentasjonen var hengt opp for høyt til at barna kunne klare å se dette. Her vil vi vise til en observasjon:

"Sienna klatrer opp i sofaen og begynner å hoppe i den. Hun hopper litt rundt og ser seg om. Hun ser en plakat med bilder som henger et godt stykke over sofaen. Sienna stiller seg under plakaten, strekker seg på tå, men klarer ikke å se bildene. Hun begynner å hoppe opp og ned for å prøve å nå opp til plakaten". Dette var en type situasjon som gjentok seg i flere av våre observasjoner hvor det var flere ulike barn som prøvde å hoppe opp for å se bildene. Hvis den pedagogiske dokumentasjonen skal synliggjøres slik at barna får reflektert over egen læring og kunne bli et samtaleemne mellom barn, må den henge slik at den er tilgjengelig for dem uten å måtte være avhengig av en voksen. Hvem er det de voksne har hengt opp disse bildene for? Er det for barna, eller for de voksne? Ut fra våre tidligere erfaringer har vi sett at det som henges opp ofte er hengt opp for de voksne, spesielt med tanke på foreldre, og at de skal få se hva barna har drevet med. Kanskje er det dette som har skjedd her. En annen mulighet er at de voksne har hengt det opp for seg selv, for å dokumentere det arbeidet de har gjort sammen med barna. Vi ser at dette er i tråd med det Kvellø(2013) sier at pedagogisk dokumentasjon kan være for de voksne og foresatte, men han påpeker at det viktigste er at det er synlig for barna selv. Selv om dokumentasjonen henger høyt slik at barna selv ikke har mulighet til å se det, trenger det ikke å bety at barna ikke får utbytte av dokumentasjonen. Det kan hende at personalet tar i bruk dokumentasjonen i andre situasjoner. For eksempel i en samlingsstund hvor de snakker om hva de har gjort og hva barna tenker om det de ser på bildene.

Vi overhørte i en av observasjonene våre i Tigergutt barnehage, at de hadde gitt opp å henge adventskalenderen i barnehøyde fordi barna rev den ned. Kanskje er dette en av grunnene til at de ikke henger noe annet i barnehøyde? Dette er ikke i tråd med det Wallin(1996) sier om pedagogisk dokumentasjon, som en faktor for små barns læring. Reggio Emilia legger ikke vekt på muligheten for at barna kan rive ned det som henger på veggene, men har fokuset på grunnen til at det skal henge i barnehøyde. Vi mener at hvis dette er grunnen til at bildene henger høyt, ser vi på det som en form for brannslukning. Med brannslukning mener vi at ved å ikke ta tak i problemet der og da, utsettes problemet og dette vil ikke bli noen god løsning. Vi tror og har erfart fra egen praksis at bruker vi tid på å involvere barna i prosessen med å synliggjøre bildene i barnehøyde og de får et eieforhold til dokumentasjon, så vil de se gleden i at bildene er der og dermed river de ikke dette ned.

4.4 Fysiske miljøet som faktor for tumlelek i forhold til små barns læring

I de 3 metodene vi har brukt har det fysiske miljøet som faktor for tumleleken tredd frem.

Gjennom våre observasjoner har vi sett barn som har hoppet på madrasser, lekt kroppslig på gulv og møbler. De har lekt med store puter, rullet, klatret og brukt det fysiske miljøet som et element i sin lek. Tumleleken er en viktig del av de yngste barnas læring og sosiale utvikling. Løkken(2004) sier at det blir viktig at det fysiske miljøet er tilrettelagt for denne type lek, slik at de yngste barna får oppfylt sine kroppslige behov.

I intervjudelen la vi vekt på pedagogens bevissthet rundt tumlelek, og hvordan det fysiske miljøet ble tilrettelagt for denne typen lek. I Nilssons barnehage sa de at det fysiske miljøet var utformet med god gulvplass, og at de la vekt på barnets motoriske utvikling. De hadde en regel på at det ikke var lov å løpe innendørs. I Tigergutt barnehage la pedagogen vekt på tumlelek i forhold til små barns læring, men hun sa videre i intervjuet at de bevisst hadde møblert rommene slik at det ikke skulle være mulighet for barn å løpe inne.

Begge pedagogene sier at de mener at tumleleken har en betydning for små barns læring. Likevel er svarene noe diffuse og uklare, og vi er usikre på hva de mener. For eksempel så undrer vi oss over at det ikke skal være mulighet for løping inne. Hvordan blir da de yngste barnas behov for kroppslig utforskning ivaretatt? Det at de bevisst møblerer for å begrense barns bevegelsesmuligheter, mener vi går ut over deres mulighet for tumling og kroppslig utfoldelse. Kan de si at de vektlegger og ivaretar små barns tumlelek, når de ikke legger til rette for løping inne? Etter vår erfaring kan vi se at løping er en viktig del av de yngste barnas behov. Når de ikke får løpe inne så finner de andre måter for å få utløp for sine kroppslige behov, blant annet gjennom hopping, rulling og klatring. Dette er i tråd med Løkken(1996) sin beskrivelse av tumlelek hvor den i hovedsaken er kroppslig, men dette kan uttrykkes på ulike måter.

Ved vårt første møte med barna i Tigergutt barnehage, var tumleleken og dens sosiale preg fremtredende. Vi ble etterhvert oppmerksom på at det var lite leker tilgjengelig på avdelingen. Det var en sofa som var utslått som en stor madrass på gulvet, denne brukte barna aktivt. De brukte kroppen, rullet rundt, hoppet, og danset hele tiden mens vi var der. Det var 2 jevngamle barn som hadde en lek sammen. De hermet og gjentok etter hverandre: "*Lise rullet bortover på madrassen, setter seg opp, ler og klapper i hendene. Kåre ruller etter, setter seg opp, ler og klapper i hendene. Lise reiser seg, hopper på madrassen mens hun holder seg i*

sofakanten. Kåre kommer etter å gjør det samme. Kåre slipper seg ned på rumpen, ler og reiser seg. Lise gjør det samme."

Denne situasjonen er et eksempel på at lekemateriellet ikke trenger å være en avgjørende faktor for sosial tumlelek. Her er det Lise og Kåre selv som driver leken. Dermed er Lise og Kåre også et eksempel på det viktige sosiale båndet som oppstår under tumlelek.

Løkken(1996) fremmer at tumlelek er en viktig start for utvikling av samspill i lek, og igjen utvikling av sosial kompetanse.

Hva er det som gjør at akkurat denne tumleleken fungerer? En mulighet var at miljøet innbydde til lek. Kanskje var det at Lise og Kåre var på samme alder en avgjørende faktor. En annen mulighet var at de hadde lik erfaring med denne madrassen og lek med den fra tidligere. De kan være kommet like langt i modning og dermed ha samme forutsetning for å forstå lekespråket. Ville denne situasjonen vært lik om det fysiske miljøet ikke var tilrettelagt? De andre gangene vi var der hadde avdelingen fått flere leker og sofaen var ikke utslått. Det vi så var at barna ikke tumlet i like stor grad som første gangen vi var der. Barna vekslet mellom å sitte i ro og leke med ulike lekemateriell. Dermed kan det hatt betydning at det var tilrettelagt for tumlelek i observasjonen med Lise og Kåre. Det kan se ut til at det fysiske miljøet gjorde det mulig for Lise og Kåre å utvikle leken sin. Vi kan se at dette er i tråd med det Løkken(2004) sier, at det ikke trenger å være positivt å tilføre flere leker bestandig, for det kan være med på å begrense små barns kroppslige muligheter. Vi kan se at det er en fordel om det fysiske miljøet er tilrettelagt for tumlelek slik at de yngste barna kan få nytte av det i sin læring.

I våre observasjoner i Nilssons barnehage så vi at barna hadde begrenset plass til å utfolde sin naturlige væremåte. Den gulvplassen som var tilgjengelig var i en liten garderobe som var tilrettelagt for lek med LEGO. Vi mener gulvplass er viktig for at små barn skal kunne få mulighet til å bruke kroppen sin, slik bare små barn kan. Dette mener vi ut fra hva Kvello(2013) sier om tumlelek. For at små barn skal kunne utfolde seg kroppslig må de ha mye gulvplass. Slik at de kan tumle, sanse og erfare ut fra sine forutsetninger.

Samtidig spør vi oss selv, kan tumlelek tilrettelegges og ivaretas selv om det ikke er gulvplass? Selv om Kvello(2013) har påpekt at gulvplass er viktig, så har vi sett at barns tumlelek kan oppstå selv om det ikke er mye gulvplass. Barn kan tumle andre steder, bare det blir tilrettelagt og de ansatte tillater dette.

I Tigergutt barnehage hadde de en stor og bred vinduskarm som barna brukte mye. Her kunne de danse, hoppe, klatre opp og ned, og andre kroppslige uttrykk. Denne vinduskarmen ble

brukt i alle observasjonene, og i intervjuet kom det også frem at barna brukte denne mye. Det vi så var at når barna fikk lov å være i fred og leke sammen uten noen forstyrrelser så var det mange variasjoner av lek i vinduskarmen, men så snart det kom en voksen å blandet seg, da ble denne leken avbrutt. Kan dette ha noe med at den voksne ikke visste hvordan den skulle gå inn i en slik lek? Eller at barna ikke hadde behov for voksnes innblanding. Her ser vi i samsvar med Løkken (2004) at det ikke nødvendigvis er bra at den voksne bidrar i selve tumleleken, barna klarer dette selv så lenge det er lagt til rette og tillat for tumlelek. I denne barnehagen ser vi at det er tilrettelagt for tumlelek, hvor barna selv mestrer hvordan de bruker det fysiske miljøet.

I Nilssons barnehage opplevde vi en situasjonen hvor en gutt tumlet sammen med en voksen. I denne situasjonen så det ut til at den voksne tilførte gode kvaliteter til leken. *"Arne 2 år sitter på gulvet sammen med en voksen.*

Den voksne setter bena sine opp slik at det blir en oppoverbakke til bilene. De lager begge bil-lyder. Den voksne sier med spøkefull stemme "nå kommer jeg å tar deg, nå tar jeg bilen din. Vil du kjøre under her?" Så løfter han bena sine slik at det blir en tunnel. Arne og bilen kryper under. Så setter Arne seg på fanget til den voksne. De begynner å kjøre båt. Den voksne lager bølger ved å vugge frem og tilbake. Arne smiler og ler."

Det vi så her var at den voksne støtter og følger Arnes initiativ i leken hele veien. I dette tilfelle ser det ut til å fungere veldig fint og det er en positiv opplevelse for Arne. Den voksne viser Arne hvordan han kan bruke kroppen sin i forhold til det fysiske miljøet. Her fremhever den voksne det fysiske miljøet i Arnes tumlelek, som Kvello(2013) mener er en viktig faktor for hans læring og utvikling. Den voksne kan ha gitt Arne nye innspill som kanskje blir viktig ved en senere anledning. For eksempel kan Arne følge den voksnes eksempel og videre utvikle dette med å ta i bruk stoler, bord eller madrasser i sin lek. Vi så at barna tumlet lite når de voksne var fraværende. Kanskje ser ikke barna mulighetene i det fysiske miljøet. Hvis dette er tilfelle, er det naturlig at de trenger en bevisst voksen som veileder og støtter barnet, slik vi så i situasjonen med "Arne".

4.5 Lekemateriell - en del av det fysiske miljøet som er viktig for små barns læring

I vår oppgave har vi valgt å vektlegge lekemateriell som en viktig del av det fysiske miljøet. Lillemyr(2001) sier at barnehagen er en viktig arena for barnets erfaring med bruk av lekemateriell. Valg av dette kan spille en rolle for hvilke andre typer leker og aktiviteter barna

får erfaring med. Ulike leker innbyr til ulike typer lek og stimulerer ulike sider av lekeutviklingen. Selv om de yngste barna har et behov for tumling, sier Løkken(2004) at det må være en naturlig balansegang mellom tumlelek, annen type lek og aktiviteter.

4.5.1 Leketøy som stimulerer den språklige og sosiale utviklingen hos barn

Gjennom vårt avkryssningsskjema kartla vi de ulike gruppene lekemateriell som Geismar - Ryan prater om. Vi så etter sosialt / språklig lekemateriell, hvor de i Nilssons hadde dukker, utkledningstøy, koppestell og bøker. Disse leke-sakene kan være til hjelp for barna i den sosiale utviklingen. Det oppfordrer dem til å bruke språket i leken og kan hjelpe dem til å forstå turtaking (G.R 1986 i Løkken, 1996). Bortsett fra bøkene, var det andre utstyret kun tilgjengelig på et spesielt rom, som var tiltenkt rollelek. Pedagogisk leder sa under intervjuet at de yngste barna ikke hadde fri tilgang på dette rommet, men fikk være der av og til når de voksne la til rette for det. Vi så at utkledningsklærne var populær hos de yngste barna de gangene de fikk tilgang på rommet. De kledde seg ut med gamle klær og hatter. De tok rollene som tigre, prinsesser, brannmenn og gamle damer. Når barna hadde på seg disse klærne, bekreftet de at nå hadde de kledd seg ut i en annen rolle, selv om de ikke levde den fullt ut. *"Lise tar på seg en krone på hode. "Prinsesse" sier hun, mens hun peker på seg selv. Hun tar opp en hatt, gir den til Håkon og sier "du, konge". Håkon tar den på og svarer "Jeg, konge".* I likhet med det Løkken(1996) sier, kan det se ut til at Lise og Håkon har et tidlig stadiet av kompleks sosial late-som-om lek, som er en viktig del av de yngste barnas utvikling. Under disse observasjonene var det en førskolelærer tilstede og støttet opp rundt barnas lek. Hun hjalp dem på med klærne, fikk dem til å speile seg og undre seg over at de nå hadde en fiktiv rolle. Det kom også frem i intervjuet av den samme førskolelæreren at de hadde et bevisst fokus på denne typen lek. Hun så på utkledningsklærne som et godt tilbud for de yngste barna. Personalet i Nilssons barnehage var bevisst på at barna kunne lære seg at for eksempel en kloss kan bli til en telefon. Derfor var de ikke så opptatt av å ha konkret sosialt/språklig lekemateriell på avdelingen. Det viser at personalet var opptatte av at barna skal få mulighet til å tenke selv og at barna får mulighet til å tillegge leketøyet den funksjonen de selv ønsker. Dette oppfatter vi er i tråd med det Carlsson og Samuelsson(2009) sier, at barnet lærer gjennom å tenke selv og reflektere over mulighetene som lekene kan gi dem.

I Nilssons barnehage var de også opptatte av at de yngste barna ikke skulle få tak i bøker uten at en voksen var tilstede. Dette fordi deres erfaring var at de yngste ofte rev bøkene i stykker. Under intervjuet sa pedagogisk leder at de bevisst ikke hadde bøker i små barns høyde, fordi

de hadde observert at de yngste barna ikke brukte bøkene som var tiltenkt dem. Barna ville heller ha bøkene som var tiltenkt til de større barna. Når de yngste barna gikk bort til bokvognen å strakk seg etter bøker, så skulle en voksen ta ned en bok og sette seg i sofaen med barnet. Vi er usikre på hvor ofte dette ble fulgt opp, da vi så at de yngste verken brukte eller viste tegn til å ønske det. Vi kan se at de yngste barna kan få språklig stimuli gjennom at en voksen leser høyt for barnet, og at de får kvalitetstid med den voksne. Samtidig så lurte vi på om de voksne er bevisste på hvilke bøker de velger til de yngste barna. Har barnet forutsetning til å forstå alle de bøkene som er tiltenkt de største barna. Er det riktig å la de yngste få alt som de største får? Vi kan i mange tilfeller se at det er viktig at de små barna får ha bøker som er tilpasset deres modning og forutsetning. I følge rammeplan for barnehagens innhold og oppgave (Kunnskapsdepartementet, 2011) skal barnehagen legge til rette for at alle barn skal få lære og utvikle seg i forhold til sitt ferdighetsnivå. Tilpasset leker og materiell er en viktig faktor for barnas læring. Ut fra de valgene de har tatt i denne barnehagen, kan de ha begrenset mulighetene de yngste barna har til å kunne sette seg ned å utforske en bok på egenhånd. Geismar-Ryan sier at de yngste barna ofte blir i bøker, for så å dele bøkene med et annet barn. På den måten så oppnår barna en kontakt som kan videreføres til en lek seg imellom (G.R, 1986 i Løkken, 1996). Vi kan se at barna kan oppnå denne kontakten med den voksne de sitter med, men vi tror ikke dette kan erstatte det samspillet, mestringen og læringsutbyttet som oppstår mellom to barn hvis de får gjøre det selv.

4.5.2 Leketøy som stimulerer de yngste barnas kroppslige behov

Når vi analyserte avkryssningsskjemaet for Tigergutt barnehage så vi at det ikke var noe sosialt/språklig lekemateriell tilgjengelig. Pedagogisk leder sa under intervjuet at de var opptatt av at de ikke skulle ha så mye leker tilgjengelig, fordi det var viktigere for de yngste å kunne være i bevegelse. Dette kunne vi også se gjennom våre observasjoner. Vi observert at barna hadde både en sosial og en språklig lek selv om de ikke hadde bøker, utkleddingsutstyr, telefoner og lignende. Dette så vi foregikk gjennom kroppen og samspillet seg imellom. Geismar-Ryan har påpekt at sosialt /språklige leker er viktige for at barnets sosiale lek skal få utvikle seg (G.R, 1986 i Løkken, 1996). I denne barnehagen hadde det ikke betydning at barna ikke fikk tilgang på disse lekene.

Det vi så var at barna aktivt brukte det Geismar-Ryan kaller for grov motorisk lekemateriell. Denne type lekemateriell var godt representert på avdelingen. Det fantes store puter, matter, en båtgyng og madrasser. Vi så også at de hadde ei gå vogn som var i bruk store deler av tiden. Disse lekene ble ofte brukt i de yngste barnas sosiale lek. Vi observert 2 barn som

lekte sammen med gå vognen. Den ene satt opp i og den andre trillet, etterpå byttet de. Denne leken er en form for gjensidig lek, hvor de hadde et godt samspill sammen og utfylte hverandre. Løkken(1996) ser på dette som en type lek som er grunnlaget for å utvikle kompleks sosial late-som-om lek. Videre påpeker Løkken(2004) at kompleks sosial late-som-om lek ikke nødvendigvis skal være så fremtredende hos en 2-åring. Kanskje var det derfor positivt at det var større fokus på det grovmotoriske materiellet, slik at barna får utnytte det de er gode på, den kroppslige væremåten.

I en observasjon så vi: "*Jens går bort til en romdeler som har noen leker i seg. Han river ut lekene en for en, så setter han seg selv inn de ulike rommene. Han satte rumpen inn, deretter prøvde han å sette seg inn med hodet først. Han prøvde å rulle seg sammen som en ball inne i hyllen*" Hva var det egentlig som skjedde her? Det ser ut til at de voksne har prøvd å innrede denne hyllen, slik at de yngste barna skulle bli inspirert til å ta i bruk lekemateriellet. Det vi kan se er at Jens virker mer opptatt av å fjerne lekene, slik at han får utforske hyllen ved hjelp av egen kropp. Lekematerialet som skulle innby til lek virket ikke interessante i denne situasjonen. Dette forsterker det Løkken(1996) påpeker om kontrasten mellom de voksnes og barnas definisjon av hvilke muligheter lekene og det fysiske miljøet gir. De yngste barnas kroppslige behov kan ofte medføre at de er mer opptatt av å utforske rommet og arealet enn leketøy.

4.5.3 Leketøy som stimulerer finmotorikken til de yngste barna

I forhold til små barns læring kan vi se at det grovmotoriske lekemateriellet er en viktig faktor. I Nilssons barnehage var det et hjørne med ulike store puter. Vi så ikke at dette hjørnet ble brukt i våre observasjoner. Kanskje kan det ha noe med at det lå litt gjemt, og var lett å gå forbi. Det vi kunne se var at Nilsson barnehage hadde mye finmotorisk lekemateriell som er i tråd med Geismar-Ryan sin beskrivelse av denne kategorien. De hadde puttekasser, byggesett, og klosser. Disse lekene kan ifølge Geismar-Ryan hjelpe barna til en felles lek sammen, de kan for eksempel hjelpe hverandre med å bygge et tårn, for så å rive det ned og bygge det opp igjen. Dette kan gi barna verdifulle erfaringer når det kommer til blant annet samarbeid, relasjonsbygging og turtaking, som kan bli viktig ved senere sosiale leksituasjoner (G.R,1986 i Løkken,1996).

Vi observerte at mesteparten av de finmotoriske lekene ble lite brukt. Dette kan ha noe med at de var plassert oppå toppen av en reol, som hadde dype hyller fylt med leker. Vi hadde problemer med å få øye på disse, så det er trolig at barna har vanskeligheter med å se lekene.

Det kan føre til at barna går glipp av de verdifulle erfaringene som kan bli viktig ved en senere anledning.

Vi observerte at puslespill ble mye brukt i Nilssons barnehage, selv om de var plassert slik at barna ikke nådde dem selv. " *Pelle går til en voksen og peker på hyllen med puslespill. Den voksne går bort og tar et tilfeldig puslespill og går mot bordet sammen med Pelle. Puslespillet som den voksne hadde tatt ned inneholdt 2 ulike puslespill med 50 brikker i hver. Pelle velger det ene, starter å pusle. Han gir fort opp, da han ikke får det til. Han ryddet opp puslespillet og gikk fra bordet*". Pelle får ikke velge puslespill selv fra hyllen, men en voksen gir han to valg, som har for stor vanskelighets grad for dette barnet. Når han ikke får dette til blir trolig mestringsfølelsen fraværende. Dette viser at det ikke nødvendigvis er en fordel at de har mange puslespill tilgjengelig, når de står på øverste hylle og de voksne tar valgene for barna. Hvem er det de voksne har tenkt på når de valgte å sette puslespillene på den øverste hyllen? Hvis puslespillet hadde vært plassert på en hylle i barnets høyde, ville barnet kunne valgt puslespill på egenhånd. Da ville Pelle muligens fått et sterkere eierforhold til sitt valg. Muligheten for at han valgte samme puslespill er til stede, men da hadde han fått mulighet til å reflektere over eget valg og selv kommet frem til at det ble for vanskelig. Dette tror vi kunne resultert i en viktig læringsprosess slik Carlsson og Samuelsson (2009) beskriver i forhold til Reggio Emilia, hvor undring og refleksjon er i sentrum. Slik situasjonen er i dette tilfellet, er det sannsynlig at Pelle gir opp puslespillet, fordi han er avhengig av en voksen som må hjelpe han, og som kanskje i dette tilfellet ikke ser Pelles interesser og behov.

Gjennom vår kartlegging av finmotoriske leker, så vi at i Tigergutt barnehage hadde de et motorikk bord som ligner på en avansert kuleramme, som var ment for å stimulere finmotorikk hos de yngste barna. Da vi var der ble den brukt til å klatre på av flere barn. Da ble barna hentet ned av voksne. Løkken (1996) sier at det er viktig at de voksne ikke definerer lekene til et spesielt bruksområde, før de ser hva barna egentlig bruker de til. Kanskje har de voksne tenkt at dette motorikkbordet skal være en utfordrende finmotorisk leke, men for disse barna fungerer det som et klatrestativ. Barna utforsket lekebordet ved hjelp av kroppen sin, de prøvde blant annet å sette rumpen sin mellom stengene som var formet som ulike baner på bordet. Det viser at for disse barna var det utforskning av egen kropp som var det viktigste, slik Løkken påpeker. I intervjuet poengterte pedagogisk leder at de bevisst hadde anskaffet leker som var hensiktsmessig for de yngste barna. Derfor forsterket det vår tanke om at de

voksne ikke ser på det finmotoriske som hensiktsmessig for de yngste barna, selv om de hadde en finmotorisk leke tilgjengelig.

4. 6 Voksnes tilrettelegging av det fysiske miljøet

I dette kapitlet kommer vi til å se på hvilken rolle den voksne har i tilrettelegging av det fysiske miljøet som faktor for små barns læring.

Det er de ansatte som utformer og innreder det fysiske miljøet, og derfor innehar de ansvaret for at det fysiske miljøet er tilrettelagt slik at de yngste barna kan lære og utvikle seg.

4.6.1 De voksnes definisjonsmakt - en avgjørende faktor for det fysiske miljøet og små barns læring

Personalet i barnehagene har en definisjonsmakt i forhold til det fysiske miljøet og hvilke verdier de tillegger det i små barns læring. Bae(1996) beskriver dette som en makt som må være nøye gjennomtenkt, slik at barna skal få utbytte av de valgene som blir tatt. Vi har sett i begge barnehagene at definisjonsmakten kan få betydning for det fysiske miljøet og de yngste barnas læring.

Personalet i Nilssons barnehage har valgt å la det fysiske miljøet være en faktor for kommunikasjon, dette er et valg de har tatt på vegne av barna. Dermed har de brukt sin definisjonsmakt. Det kan få konsekvenser og medføre at det begrenser barna på andre områder. Et annet eksempel er det valget de har tatt i forhold til de yngste barnas bruk av bøker. Når personalet var opptatt av at det fysiske miljøet skulle oppfordre til språkstimulering, så undrer vi oss over hvorfor ikke bøker for de yngste barna en naturlig del av dette. Vi ser på bøker som en forbruksvare og tror personalet burde fokusere på å lære barna hvordan de skal bruke bøkene fremfor å gjemme dem. Hvordan skal de kunne lære seg å bruke bøkene når de ikke får mulighet til å prøve selv. Løkken(1996) mener at bevisste voksne vil føre til gode veiledere som vil hjelpe barna å forstå hvordan det fysiske miljøet skal brukes, her også i forhold til bøker.

For at de yngste barna skal kunne få den optimale læringen i det fysiske miljøet så må de voksne vite hvorfor de tar valgene, og samtidig ha flere begrunnelser for disse. Det Thorbergersen(2007) sier er at de rammene som er lagt rundt det fysiske miljøet, også medfører at de har definert hvilken læringsarena de yngste barna skal tilbys, som igjen er med på å utvikle eller begrense de læringsprosessene barnet får.

Videre mener Thorbergersen(2007) at det er de voksne som skal ta ansvar og sørge for at det fysiske miljøet fungerer slik at barna kan få muligheten til å utfordre seg selv. På bakgrunn av dette lurer vi på hvorfor Tigergutt barnehage har valgt å heve knaggene slik at barna ikke skulle få mulighet til å kle på seg selv? Dette gjorde de på bakgrunn av at de syntes det ble så mye rot og kaos når barna nådde klærne sine selv. Under intervjuet kom det frem at pedagogisk leder ikke var sikker på hvem det var gjort for. Vi kan se at når knaggene blir heiset opp, kan det bli vanskeligere for de yngste barna å bli selvstendige i garderobesituasjonen. Barna kan blir avhengige av en voksen som må hente frem klærne til dem, fremfor at de etterhvert får muligheten til å kunne finne frem og reflektere rundt hvilke klær de skal ta på seg, dette er en viktig del av barns læring slik Carlsson og Samuelsson(2009) har sagt.

Når de voksne sier at det ble rot og kaos, så er det ikke sikkert at barna opplevde det slik. I intervjuet kom det frem at barna ikke hadde vært med i denne avgjørelsen, de var ikke blitt spurt om de opplevde det slik. Av vår tidligere erfaringer så har vi opplevd at knagger som henger høyt medfører at barna kan bli avhengige av de voksne og trenger hjelp. Derfor undrer vi oss over om denne avgjørelsen er grundig gjennomtenkt og analysert i forhold til å stimulere barnas behov og læring. Det virket som de ansatte kanskje på dette området ikke har bevissthet rundt hvilke læringsmuligheter som kan oppstå ved av og påkledning, når det fysiske miljøet er tilrettelagt slik at barna skal få prøve selv. Når pedagogisk leder sier at det var rot og kaos, så kan vi se at tiltaket ved å heve knaggene kunne føre til at de ansatte ikke ble utslitt i garderobesituasjonen, og at de tenkte det var viktigere at de voksne hadde overskudd til å være sammen med barna på andre områder.

4.6.2 En felles forståelse og bevissthet har betydning for små barns læring

I følge rammeplan for barnehagens innhold og oppgave(Kunnskapsdepartementet,2011) har pedagogisk leder et ansvar for at alle ansatte har en felles forståelse for arbeidet i barnehagen. Under intervjuet poengterte pedagogisk leder i Nilssons barnehage at de var opptatt av at personalgruppen skulle ha en felles forståelse av det fysiske miljøet og dens betydning for de yngste barna. Dette for å være sikker på at alle hadde samme forståelse av arbeidet på avdelingen. Denne beskrivelsen er i tråd med det Gunnestad(2003) sier om at en felles forståelse og kvalitet i barnehage henger sammen. Det er viktig at assistentene får bidra slik at de får et eierforhold til arbeidet på avdelingen. For å ivareta den felles forståelsen var pedagogisk leder bevisst på å involvere de andre ansatte i alle beslutningsprosesser. De

ansatte fikk si sin mening og de valgene som ble tatt hadde en pedagogisk begrunnelse. Dette var hun opptatt av at de andre ansatte skulle informeres om, slik at det som ble bestemt kunne gjennomføres av alle.

Vi har sett at selv om pedagogiske leder i Nilssons barnehagen sier de har en felles forståelse fungerer dette litt varierende i praksis. Kanskje har de ikke reflektert nok sammen slik som Støre-Meyer(1997) påpeker er viktig for en felles forståelse. I våre observasjoner ser vi tydelige forskjeller på hvordan de yngste barna brukte det fysiske miljøet ut fra hvilken voksen som var tilstede. Vi så ved to ulike anledninger barn som lekte med plastelina på et rom. Den ene gangen var det en voksen som kun satt på en stol og så på mens barna gikk til og fra. Den andre gangen var det en annen voksen tilstede. Denne voksne lagde en slange i plastelina, og brukte slangen og rommet som en læringsarena for å formidle kunnskap om slangen og dens opphav. Den voksne klarte å fange barnas oppmerksomhet og de ble helt opplukt av dette. Den voksne gav barna erfaring i å ta i bruk det fysiske miljøet og veiledet dem på hvordan de kunne ta i bruk rommet på egen hånd. Her kan vi i tråd med Kvello(2013) se at den voksne har en viktig rolle, for selv om det fysiske miljøet er viktig, så er de voksnes holdninger en like viktig faktor for at det fysiske miljøet skal være funksjonelt og at barnas lek skal kunne utvikle seg.

Det samme kan vi se i situasjonen med "Arne" fra kapittel 4.4, hvor den voksne veileder og støtter opp rundt hans kroppslige bruk av omgivelsene. "Arnes" tumlelek foregikk over lengre tid. Kan den voksne ha vært en viktig faktor for dette? Det er ikke sikkert at "Arne" hadde klart å få leken til å fungere like lenge uten den voksnes tilstedeværelse. Her var det en voksen som støttet, og anerkjente barnets lek. Den voksne respekterte barnets behov for kroppslig utfoldelse, og så på "Arnes" lek som like viktig som de andre barns lek som foregikk parallelt. Her kan vi se at dette er i tråd med det Bae(1996) sier om anerkjennelse. Barnet så ikke ut til å forstyrre noen av de andre barnas lek, til tross for at barnet brukte hele rommet og hele kroppen aktivt over en lengere periode.

Det vi har sett som kan være av betydning er at de voksne må være bevisste på å gi rom og plass i det fysiske miljøet for at barna skal få muligheten og gleden av tumlelek.

Under intervjuet i Tigergutt Barnehage sa pedagogisk leder at de hadde en felles forståelse for det fysiske miljøet. Dette ble blant annet tatt opp som tema på avdelingsmøtene med jevne mellomrom. Blant annet hadde de senket skap og skuffer slik at barna selv kunne hente fat, kopper og lignende. Når vi gikk på omvisning og den pedagogiske lederen skulle vise oss

skuffene på kjøkkenet, ble hun selv overrasket over at skuffene var tomme. Hun sa at det så ut for at dette var fjernet. Dermed blir det litt usikkert om det faktisk var en felles forståelse på huset for hvordan det fysiske miljøet skulle være og hvorfor. Ut fra hva vi har sett i observasjonene så kan det tyde på at det er diffust hva hver enkelt ansatt legger i det fysiske miljøet. Grunnen til dette var at den ene ansatte som var førskolelærer så ut til å være bevisst på hvordan hun plasserte seg i det fysiske miljøet, for å oppfordre de yngste barna til å ta det i bruk i sin lek. En annen ansatt som var assistent så ut til å være opptatt av å holde det ryddig på avdelingen. Det virket som det forstyrret mer enn det tilrettela for barna. Av egen erfaring har vi opplevd at det fysiske miljøet ikke er noe som andre enn de med pedagogisk bakgrunn har særlig kjennskap til, og i noen tilfeller ikke forstår viktigheten av. Dette kan kanskje være en av årsakene til at vi kan se at ansatte legger ulik vekt på det fysiske miljøet.

I Tigergutt barnehage så vi i samtlige observasjoner at de yngste barna ble satt i tripp-trapp stoler med bøyle og seler. Vi ser på tripp-trapp stolen som en del av det fysiske miljøet, og dermed en del av de yngste barnas læring.

*" En voksen løfter Alette opp bakfra, og setter henne ned i en tripp-trapp stol med bøyle. Den voksne henter frukt. Da reiser Alette seg opp, klatrer over bøylen og ned på gulvet." Det som for oss var spesielt med denne situasjon var at vi ikke forstod helt hensikten til den voksne. Hun valgte å sette "Alette" i en bøylestol, selv om hun allikevel klarte å klatre ut av den. Det kan hende at den voksne ikke visste at Alette kunne dette, og hadde som hensikt at hun ikke skulle falle ned. Vi kunne se at slike situasjoner som denne med Alette, gjentok seg med flere andre barn. Samtlige av de yngste barna ble satt i bøylestol av de voksne. Kanskje var det en felles forståelse på denne avdelingen, at de yngste skulle sitte i bøylestol. Vi lurte på om de ansatte har reflektert over hvilke læringsmuligheter en tripp-trapp stol kan gi eller eventuelt begrense for de yngste barna. Kanskje ble de satt i bøyle for å ivareta roen under måltidet. Hvis dette var begrunnelsen ser det ikke ut til å fungere slik i praksis fordi barna fikk en mulighet til å utforske sine klatre egenskaper, og kom seg ned på gulvet. Dermed blir det ikke alltid slik de voksne har tenkt. Dette viser oss hvor forskjellig barn og voksne tenker og ser på verden, slik Støre-Meyer (1997) også har sagt. Videre så vi i observasjonen: *"Den voksne snur seg og sier " Alette, nå skal vi jo spise frukt". Den voksne gikk bort til Alette og løftet henne opp, for så å sette henne ned i stolen igjen, denne gangen med seler på. Den voksne setter seg ned ved bordet og deler ut frukt. Etter en liten stund begynner Alette å dra i selene hun får dratt armene ut av selen, så reiser hun seg og klatrer igjen ut av stolen."* Her ser det ut til at den voksne igjen prøver å få "Alette" til å sitte i ro ved å bruke seler, men det fungerer ikke*

fordi "Alette" klarer å komme seg ut av selene. Vi lurte på om de voksne har snakket sammen og reflektert over hvorfor de velger å bruke bøyle og sele. Når et barn blir satt fast i seler, vil dette kunne være med på å begrense deres muligheter til å delta aktivt under måltidet. Hvis bøylen og selen hadde vært fjernet, hadde det kanskje oppstått andre læringsmuligheter ved måltidet. Vi så ikke at barna bidro under måltidet, med å for eksempel dele ut, dekke på og rydde av bordet. Støre-Meyer(1997) sier at en oppmerksom voksen ville klare å fange opp barnets behov. Hun påpeker også at barnas læringsmuligheter fremmes eller begrenses ut fra de voksnes syn på læring. De valgene de ansatte tar vil vise hvilket syn de voksne har på barna. Hvis den voksne hadde vært bevisst ovenfor sine valg i situasjonen med "Alette" og kanskje tenkt at hun kunne få være med å dele ut frukten, kunne det hende at det ville vært en bedre løsning enn å gjentatte ganger sette henne tilbake i tripp-trapp stolen.

Pedagogisk leder i Nilssons barnehage fortalte oss at de hadde en tralle som de brukte aktivt under måltidet for at barna skulle lære å rydde opp etter seg når de var ferdige å spise. De ansatte hadde bevisst kommet frem til at de skulle bruke den nederste hyllen på trallen, slik at de yngste barna kunne sette på plass fat og kopp. Det vi så under observasjonene var at de yngste barna gikk ned fra stolen uten hjelp, tok fat og kopp og satt det på trallen. De ansatte hadde tatt et valg hvor de hadde tilrettelagt det fysiske miljøet, som skulle oppfordre barna til å lære og bli selvstendige under måltidet. Dette viser oss at de har et syn på at barnet lærer gjennom egne erfaringer slik Støre-Meyer(1997) også mener. De voksnes valg får betydning for hva barna kan lære i de ulike situasjonene.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har vi sett på hvordan førskolelæreren tillegger det fysiske miljø som faktor i små barns læring. Vi har sett på arkitektur, utforming, innredning, leketøy, pedagogisk dokumentasjon og tilrettelegging for tumlelek. Vi vil med utgangspunkt i det datamaterialet vi har samlet inn oppsummere det vi har funnet ut i forhold til de funnene vi har presentert.

Når vi valgte tema for oppgaven var det på bakgrunn av tidligere erfaring på 0-6 års avdeling. Vi har sett at noen av våre tidligere erfaringer også har vist seg i innhenting av data. Blant annet at vi har sett at leker og bøker blir plassert høyt, slik at de yngste barna ikke når de selv.

Vi hadde erfart fra tidligere at møblene ikke var tilpasset de yngste barna. Dette så vi ikke i våre datafunn, men vi så at 2 åringene ble plassert i stoler som vi mener er tilpasset andre aldersgrupper. Dette har vi sett kan begrense barnas læringsmuligheter ved måltidet. Våre erfaringer er at møblering er med på å begrense barns kroppslige utfoldelse, da det er avhengig av nok gulvplass. Dette har vi sett i begge barnehagene, hvor vi så at det var bevisst møblert slik at barna ikke skulle få løpe inne. Vi så i Tigergutt barnehage at barna klarte å tumle og være kroppslig av seg fordi dette ble tilrettelagt på andre måter. Barna utfoldet seg på madrasser, store puter samt en bred og stor vinduskarm. Vinduskarmen er et godt eksempel på at arkitekturen og utformingen gir læringsmuligheter. Dette fordi arkitekturen kan ha mye å si for hvilket utgangspunkt personalet har når de skal innredet barnehagen. Når en barnehage er bygd for at det skal være en barnehage, har vi sett i vårt datamateriale at det har gitt de yngste barna flere muligheter. Her tenker vi på muligheter for læring, gjennom å erfare og reflektere i det fysiske miljøet. Bygget til Nilssons barnehage var ikke utformet til å være en barnehage. Det vi har sett er at det er muligheter for å gjøre endringer ved arkitekturen, for å kunne imøtekomme de læringsbehovene de yngste barna har. Dette er igjen avhengig av at det er økonomiske midler tilgjengelig, og at personalet har forståelse for viktigheten av et tilrettelagt fysisk miljø.

Vi hadde også tidligere erfaring med leker og materiell som var skjult for de yngste barna. Dette så vi i Nilssons barnehage hvor de hadde fokus på rene og nøytrale linjer, derfor var de opptatte av at leker og annet materiell ikke skulle være synlig. Dette medførte at de yngste barna var avhengige av en voksen, som til enhver tid kunne hjelpe barna med å finne frem og vise barna hva som var tilgjengelig. Vi kan se at dette er med på å innvirke hvilke læringsmuligheter de yngste barna får. Det er viktig at barna får være delaktig i egen læring gjennom å selv kunne få se og velge hvilke muligheter det fysiske miljøet kan gi dem.

Lekematerialet er en del av det fysiske miljøet, som er en faktor for små barns læring. Derfor er det viktig å ha en bevissthet rundt hvilket lekemateriell som tilbys de yngste barna. Ulike typer lekemateriell kan ha innvirkning på forskjellige områder ved barnets utvikling. For eksempel kan sosialt/språklig lekemateriell stimulere språklig og sosial utvikling. Vi så at det var variert fokus på lekemateriell og hvilken betydning førskolelæreren mente dette hadde for små barns læring. Det vi har sett er at lekemateriell som er tilgjengelig, kan ha betydning for den leken som oppstår. I Tigergutt barnehage var det mest grovmotoriske lekemateriell, og

her så vi at tumlelek var fremtredende. I Nilsson barnehage hadde de mye utkledningsklær og de yngste barna hadde kommet i en tidlig rollelek.

Derfor tror vi på bakgrunn av det vi har sett at det er viktig med en balanse mellom ulike typer leker som skal stimulere forskjellige utviklingsområder.

Gjennom vår oppgave har vi blitt mer bevisst på hvilken betydning pedagogisk dokumentasjon har for små barns læring. Hvis denne dokumentasjonen skal ha en funksjon mener vi at den må være synlig og tilgjengelig for de yngste barna. Det vi har sett i de to barnehagene er at dette ikke har vært tilgjengelig for de yngste. Vi mener dermed at de ikke har fått den læringsmuligheten pedagogisk dokumentasjon kan gi.

Det som har gått igjen i alle funnene er voksenrollen og dens betydning for små barns læring. Det vi har sett er at voksenrollen er en avgjørende faktor for hvilken læringsmuligheter det fysiske miljøet innbyr til. De voksnes holdninger og syn på barna virker inn på hvor mye de vektlegger det fysiske miljøet i sitt pedagogiske arbeid. Det vi har sett er at de voksne må være bevisste på hvilken definisjonsmakt de har og hva det har å si for barnas læring. Alle valg førskolelæreren og de andre ansatte tar i forhold til det fysiske miljøet vil få betydning for barns læringsmuligheter. Det vi har sett er at definisjonsmakt i våre funn kanskje er blitt brukt ubevisst fordi de ikke har sett alle mulighetene i det fysiske miljøet. I Nilssons barnehage hadde de valgt å ha det fysiske miljøet som faktor for de yngste barnas språkutvikling. Hvor vi mener at dette valget gikk utover andre utviklingsområder, for eksempel motorisk utvikling.

Det vi har sett er at det som kommer frem i intervjuet ikke alltid stemmer med det vi observerte i praksis. For eksempel ble det sagt i begge intervjuene at personalet hadde en felles forståelse for valgene som ble tatt i forhold til det fysiske miljøet som faktor for små barns læring. I Nilssons barnehage kunne vi se forskjell på hvordan de yngste barna brukte det fysiske miljøet ut fra hvilken ansatt som var tilgjengelig. Dette viser hvor viktig det er med en felles forståelse i personalgruppen slik at de yngste barna får utbytte av det fysiske miljøet som faktor i deres læringsprosess uavhengig av hvem som er tilstede.

Det vi har kommet frem til i vår oppgave belyser kun en liten del av det fysiske miljøet som faktor for små barns læring på 0-6 års avdeling. Samtidig er det viktig å påpeke at det ikke bestandig trenger å være slik vi tror, og at det vi har tolket ikke trenger å være det som er

reelt. Vi ser at det er sammenheng mellom våre tidligere erfaringer og våre funn, men det betyr ikke at dette er realiteten i alle barnehager. Vi kan derfor ikke ut fra våre undersøkelser gi svar på hvilken betydning alle førskolelærere tillegger det fysiske miljøet som faktor for små barns læring. Likevel mener vi ut fra våre funn, tolkninger og teori at vi kan si at det fysiske miljøet har en betydning for de yngste barnas læring. Selv om vår oppgave belyser kun en liten del, så har vi sett at det med fordel kan fokuseres mer på det fysiske miljøet som faktor for små barns læring.

Gjennom vårt arbeid med oppgaven har vi lært mye om oss selv og vårt pedagogiske grunnsyn. Vi har oppdaget nye sider ved det fysiske miljøet som vi ikke har tenkt over tidligere, for eksempel hvor stor forskjell en bøyle på en stol kan utgjøre for hvilke muligheter de yngste barna får. Vi sitter igjen med mye ny kunnskap om det fysiske miljøet som faktor for små barns læring, som vi vil bruke videre i vårt pedagogiske arbeid.

Tilslutt vil vi poengtere at uansett hvilket utgangspunkt det fysiske miljøet har, så er det voksenrollen som er den viktigste faktoren. Det er den voksne som avgjør hvilket lekemateriell som skal være tilgjengelig, hvordan pedagogisk dokumentasjon skal brukes og hvordan avdelingen skal utformes og innredes. En bevisst personalgruppe som har kunnskap om det fysiske miljøet vil åpne opp for mange ulike læringsmuligheter for de yngste barna.

Litteraturliste

Bøker:

- Bae, B(1996) *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk forum.
- Carlsson, M-A og Samuelsson, I-P(2009) *Det lekende lærende barnet*. Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O(2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Gunnestad, A(2003) *didaktikk for førskolelærere*. Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Kvello, Ø(2013) *Barnas Barnehage 1*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O.F (2001) *Lek på alvor*. Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Løkken, G og Søbstad, F(1999) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Løkken, G(1996) *Når små barn møtes*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G(2004) *Toddlerkultur*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Meyer, E.S(1997) *Pedagogisk lederskap i barnehagen*. Tano Aschehoug
- Moser, T(Red.) (2012) *Rom for barnehage*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Thorbergersen, E(2007) *Barnehagens Rom*. Oslo, Pedagogisk forum.
- Wallin, K(1996) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm, Liber.

Forskrift:

- Kunnskapsdepartementet(2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg). Oslo: Departementet.

Internettlinker:

Utdanningsdirektoratet(2011) *Fysisk miljø*. Hentet fra:

http://www.udir.no/Laringsmiljo/helse_i_skolen/Fysisk-miljo-pa-skolen/Fysisk-miljo/

Vedlegg 1

Avkryssningsskjema, for kartlegging av det fysiske miljøet

Er det små / lave stoler tilgjengelig?

ja nei

kommentar:

Er det små / lave bord tilgjengelig?

Ja nei

kommentar:

Leker i 2 åringens tilgjengelighet?

Alle noen ingen

kommentar

Gulvplass?

mye noe lite

kommentar:

Er bildene hengt i 2 åringens rekkevidde?

Alle noen ingen

kommentar:

Er knaggene hengt i 2 åringens rekkevidde?

Ja nei

kommentar:

Er hyllene / kurvene i 2 åringens rekkevidde?

Ja nei

Kommentar:

Er formingsutstyr i 2 åringens rekkevidde?

Alle noe ingen

kommentar:

Er bøkene i 2 åringens rekkevidde?

Alle noen ingen

kommentar:

Hvor mange typer leker er tilgjengelig?

0- 10 10- 20 20 eller mer

kommentar:

Er det finmotoriske leker tilgjengelig for 2 åringen?

Puttekasser klosser kuler

kommentar:

Er det sosialt språklig lekemateriell tilgjengelig?

Telefon dukker utkledningstøy koppestell bøker

kommentar:

Er det grov motorisk lekemateriell tilgjengelig?

Baller tuneller rutsjebane / sklie Store puter / madrasser båtgynger

Vedlegg 2

Intervju – Spørsmål

1. Hva legger du i begrepet det fysiske miljøet, med tanke på de yngste barna?
2. Hvordan er det fysiske miljøet utformet, og hvordan fungerer dette i praksis?
3. Hvordan fungerer det fysiske miljøet i forhold til små barns behov for tumlelek?
4. Hvilken betydning tillegger du det fysiske miljøet som faktor i små barns læring?
5. Hvordan arbeider dere med det fysiske miljøet i personalgruppen?