



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Plads til trivsel og udvikling**

Kirkeby, Inge Mette; Gammelby, Marie Louise; Elle, Susanne Dyring

*Publication date:*  
2013

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Kirkeby, I. M., Gammelby, M. L., & Elle, S. D. (2013). *Plads til trivsel og udvikling*. SBI forlag. SBI Bind 2013 Nr. 11

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Plads til trivsel og udvikling





# Plads til trivsel og udvikling

Inge Mette Kirkeby  
Marie Louise Gammelby  
Susanne Dyhring Elle

Titel	Plads til trivsel og udvikling
Serietitel	SBi 2013:11
Udgave	1. udgave
Udgivelsesår	2013
Forfattere	Inge Mette Kirkeby, Marie Louise Gammelby, Susanne Dyhring Elle
Sprog	Dansk
Sidetæl	80
Litteratur-henvisninger	Side 51, 77-78
Emneord	Børnehaver, pædagogik, plads, aktivitetssteder, barndom, leg, udvikling, trivsel,
ISBN	978-87-92739-32-2
Fotos	Forfatterne, samt modelfotos Katrin Barrie Larsen
Omslag	Foto: Forfatterne
Udgiver	Statens Byggeforskningsinstitut, Aalborg Universitet København A.C. Meyers Vænge 15, 2450 København SV E-post <a href="mailto:sbi@sbi.aau.dk">sbi@sbi.aau.dk</a> <a href="http://www.sbi.dk">www.sbi.dk</a>

Der gøres opmærksom på, at denne publikation er omfattet af ophavsretsloven

# Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse .....	3
Forord .....	4
Indledning .....	5
Læsevejledning .....	7
Kvadratmeter og aktivitetssteder – nøgletal for otte børnehaver .....	10
Krav om plads – lovkrav, vejledninger og en europæisk konvention .....	11
Tre forskellige parametre for plads i børnehaver .....	12
Aktivitetssteder – på vej mod en typologi .....	14
Nøgletal for otte børnehaver .....	23
Referencer .....	51
Plads til barndommen .....	52
Børnehavebyggeri set i en historie- og samfundskontekst .....	52
Problemformulering .....	55
Formålet med afhandlingen .....	56
Implicit pædagogik .....	58
Disposition for afhandlingen .....	60
Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige – et professionsperspektiv ..	62
Forskning om plads og indretning .....	63
Plads .....	65
Indretning .....	69
Læreplaner og børn med særlige behov .....	72
Konklusioner og perspektiver .....	75
Referencer .....	77
Bilag: Spørgeguide til interviewundersøgelse .....	79
Et professionsperspektiv på betydning af børnehavers fysiske ramme ...	79

# Forord

Statens Byggeforskningsinstitut har til opgave at skabe forskningsbaseret viden, der forbedrer byggeriet og det byggede miljø. Herunder også bygninger for landets yngste, og instituttet har gennem de senere år undersøgt de fysiske rammer for børn fra flere forskellige vinkler.

Den foreliggende rapport afrapporterer et treårigt forskningsprojekt, der handler om relationen mellem på den ene side børnehavens fysiske rammer - pladsforhold og indretning - og på den anden side muligheder for at realisere børnehavens pædagogiske intentioner om trivsel og udvikling.

Projektet er muliggjort gennem en bevilling fra BUPLs forskningsfond, og det består af tre dele. Først og fremmest Marie Louise Gammelbys ph.d. projekt: *Plads til barndommen? – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. Uddrag af afhandlingen bringes som andet kapitel i denne rapport. Hele afhandlingen er udgivet særskilt hos Statens Byggeforskningsinstitut. De to andre kapitler består af en kortlægning af arealforhold og indretningsprincipper fra en række udvalgte børnehaver: *Kvadratmeter og aktivitetssteder – nøgletal for otte børnehaver*. De otte børnehaver er undersøgt og analyseret af Marie Louise Gammelby, Inge Mette Kirkeby og Susanne Dyhring Elle. Tredje kapitel i rapporten er en interviewundersøgelse udført af Inge Mette Kirkeby. Den undersøger, hvordan pædagoger, der har deres arbejdsplads og dagligdag i børnehaverne, opfatter betydningen af de fysiske rammer: *Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige – et professionsperspektiv*.

På vegne af de deltagende forskere fra Statens Byggeforskningsinstitut vil vi gerne takke alle de børnehaver, der beredvilligt har åbnet dørene for os, taget sig tid til at tale med os, og i det hele taget bistået med informationer midt i en travl hverdag.

Statens Byggeforskningsinstitut, Aalborg Universitet  
By, bolig og ejendom  
April 2013

*Hans Thor Andersen*  
Forskningschef

# Indledning

Den, der færdes i institutioner til børn vil ofte kunne konstatere, at pladsforholdene er en udfordring eller ligefrem utilfredsstillende i forhold til de mange forskellige aktiviteter, der er nødvendige for et godt børneliv, og for at krav til trivsel og læring kan opfyldes.

Alsidigheden i det pædagogiske arbejde understøttes af nye lovkrav om pædagogiske læreplaner, hvor en række temaer skal indgå i den enkelte institutions pædagogiske læreplan. Temaerne forudsætter læringsaktiviteter, der stiller krav til de fysiske rammer i institutionen, som dermed skal kunne rumme varierede læringspraktikker.

Bygningsreglementet foreskriver, at der i børnehaver skal være et frit gulvareal i opholdsrum på mindst  $2\text{m}^2$  pr. barn (i vuggestuer  $3\text{m}^2$ ), og den pladsnormering kan følges gennem det meste af det 20. århundrede. Men i 2008 og i 2010 udkom der imidlertid et nyt og revideret bygningsreglement. Kravet om plads per barn ved nybyggeri er uændret  $2\text{m}^2$  i børnehaver, men de anvisninger, der følger bygningsreglementet og forklarer og fortolker bestemmelserne i bygningsreglementet introducerer en skelnen mellem tre kvalitetsniveauer: A, B og C, hvor A er højest og C er lavest. Kvalitetsniveau C svarer til bygningsreglementets krav og almindelig god byggeskik.

Arealnormeringen kan således ske ud fra en matematisk beregning, hvor der sikres et vist areal per barn. Men børn fordeler sig jo ikke jævnt over arealet, men leger/arbejder i skiftende gruppekonstellationer, ligesom pædagogerne ønsker at veksle mellem aktiviteter, hvor børn er fordelt i mindre grupper eller samles omkring en enkelt øvelse eller i en bevægelsesleg, og herigennem lægges der yderligere pres på de kvadratmetre, der er til rådighed. Den aktuelle brug udfordrer således den afmålte plads, og erfaringer fra tidligere projekter, hvor børnehavens fysiske rammer er en vigtig parameter, samt litteraturstudier, har resulteret i den opfattelse, at der savnes viden om forholdet mellem kvalitative og kvantitative krav til plads i og indretning af arealer i børnehaver. Det førte frem til formulering af projektet *Plads til trivsel og udvikling*.

Projektet er udført på Statens Byggeforskningsinstitut, Aalborg Universitet i perioden 2008-2012 med støtte fra BUPL's forskningsfond. Projektets overordnede sigte er at kvalificere og nuancere forholdet mellem arealet i børnehaver og aktørernes (pædagogers og børns) udførelse af og deltagelse i den pædagogiske praksis. Endvidere at kvalificere og forbedre den faglige argumentation i dialogen om, hvor meget plads og hvilken indretning, der er nødvendig for trivsel og udvikling. Herunder opfyldelse af læreplanernes alsidige krav og hensynet til børns forskellighed.

Besvarelsen af projektet falder i tre dele, der undersøger problemstillingen under forskellige vinkler. I den første del udregnes nøgletal for otte udvalgte institutioner. Gennem disse nøgletal tilstræbes det at opstille tre forskellige målestokke, der gør det muligt at diskutere og sammenligne forskellige børnehavers pladsforhold. De otte institutioner, der behandles her, er udvalgt af en liste på cirka tyve institutioner forskellige steder i Danmark. De fleste blev udvalgt i samråd med BUPL i projektets indledende fase, efterfølgende er de suppleret gennem 'mund-til-øre' metoden for at dække så stor variation som muligt i spørgsmål om plads og indretning. De har dels dannet grundlag for udvælgelsen af de fire børnehaver, hvor ph.d. studerende Marie Louise Gammelby har udført feltarbejdet, *Plads til barndommen? – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*, dels dannet grundlag for udvælgelse af de tolv børnehaver, der



indgår i interviewundersøgelsen udført af Inge Mette Kirkeby *Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige*.

I Ph.d.-projektet *Plads til barndommen? – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven* undersøger Ph.d.-studerende Marie Louise Gammelby sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaver. Afhandlingens empiriske grundlag er feltarbejde, observationsstudier og interview i fire børnehaver, der er udvalgt, så de varierer med hensyn til plads (kvadratmeter opholdsrum per barn) og større eller mindre grad af transparens i den fysiske udformning. Teoretisk trækker analysearbejde på Bourdieus sociologi med nøglebegreber som kapital, habitus og felt, samt i en vis grad Foucaults analyse af overvågning med panoptikon som nøglebegreb. Der anlægges det syn på de fysiske rammer, at de er med til både at forme og sætte grænser for, hvor, hvordan og hvor meget barnet kan udfolde sig, men samtidig har arbejdet med afhandlingens problematik vist, at den praktiserede pædagogik inden for disse fysiske rammer spiller ind i relationen mellem barnet og rummet og således kan tildeles den afgørende betydning for barnets muligheder for udfoldelse. Pladsen, den rumlige udformning, indretninger og pædagogikken har en betydning for socialisationen af barnet – men hvilken? Der savnes i forlængelse heraf viden om effekterne af socialisationen af børn i børnehaver med forskellig plads og rumlig organisering. Denne viden produceres ved at se på, om effekterne af socialisationen kan siges at være på rumlige og/eller pædagogiske betingelser.

Grundlæggende for denne betragtningsskema er, at rummet ikke er en neutral størrelse. Heri er indlejret implicitte principper for, hvordan børn og pædagoger skal opholde sig og være sammen i børnehaven.

Det sidste delprojekt, 'Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige - et professionsblik på muligheder og begrænsninger i den pædagogiske hverdag' undersøger, hvordan pædagoger vurderer betydningen af de fysiske rammer for deres muligheder for at realisere deres pædagogiske intentioner, herunder opfylde krav formuleret i de pædagogiske læreplaner. Der er udført interview med tolv børnehavepædagoger, de fleste ansat i ledende funktioner med erfaring fra ansættelsesforhold i flere børnehaver. Herigennem inddrages deres praksisbaserede erfaring, og der tegnes et professionsperspektiv på de pædagogiske muligheder i børnehaver med forskellige pladsforhold.

Vægten i delprojekt ligger på at fremanalysere viden om, hvorvidt, og hvis ja, hvordan plads kan gøre en forskel i børnehavens dagligdag, for herigennem at bidrage til at kvalificere de diskussioner, der knytter sig til udformning og indretning af børnehaver.

Projektet anlægger flere metodiske tilgange. Overordnet er der tale om en kvalitativ undersøgelse, der anvender både etnografisk inspireret feltarbejde, observationsstudier og kvalitative, semistrukturerede interview som metode til at vinde indsigt i samspillet børn-rum og samspillet arkitektur-pædagogik. Herigennem er det tilstræbt at tegne så grundigt og nuanceret billede af samspillet mellem fysiske rammer og den pædagogiske hverdag som muligt inden for de projektets rammer. I analysen af det empiriske materiale anvendes teori og begreber af, for ph.d.-projektets vedkommende, først og fremmest Bourdieu og Foucault, men interviewundersøgelsen anlægger en arkitekturteoretisk tilgang til samspillet med brug af begrebet universel design.

I det kvalitative arbejde er integreret kvantitative forhold. Beregningen af nøgletal kvantificerer forholdet mellem rum og børn, så det er muligt at sammenligne forskellige børnehaver, og gennem at opstille tre forskellige parametre for plads opstilles muligheder for at indfange forskellige valg og prioriteringer i udformning af bygningerne og den plads, der er til rådighed. Desuden er det vigtigt at opstille de 'tørre' nøgletal, fordi det er den målestok, der nødvendigvis er i spil, når der planlægges nye børnehaver, eller der skal foretages en beregning af normering i en børnehave. Det ene af de

tre parametre 'plads i opholdsrum per barn', er da også den måleenhed, der anlægges i bygningsreglementet.

## Læsevejledning

Den foreliggende rapport er inddelt i tre kapitler, der afspejler projektets tredleddede opbygning. Det første kapitel, *Kvadratmeter og aktivitetssteder – nøgletal for otte børnehaver*, er udarbejdet af Inge Mette Kirkeby, Marie Louise Gammelby og Susanne Dyhring Elle. Her præsenteres resultatet af beregningen af nøgletal, der dels har tjent som basis for at udvælge de børnehaver, der er arbejdet videre med i resten af undersøgelsen, dels er et vigtigt led i at gøre forholdet mellem fysiske rammer og pædagogik diskuterbart. De otte børnehaver er udvalgt, så de repræsenterer spredning i antal kvadratmeter per barn, forskellig indretning af den plads, der er til rådighed samt en geografisk spredning. Gennem at opstille tre forskellige målestokke for børnehavernes udformning tilsigtes det at kvalificere og nuancere diskussionen af, hvordan børnehaver kan bygges og indrettes, så de i videst muligt omfang kan understøtte opfyldelsen af de pædagogiske intentioner.

Her er der i første omgang lagt vægt på at beregne antallet af kvadratmeter pr barn i opholdsrum til børn, som er den måde, der stilles krav i bygningsreglementet.

Men der kan være store forskelle på, hvor meget plads, der yderligere findes i børnehaven. Plads der ikke kan fungere som egentligt opholdsrum, men som i noget af tiden kan fungere som legesteder og således udgør en betydelig aflastning i det daglige. Disse ekstra, aflastende kvadratmeter søges i det følgende afspejlet gennem også at angive antallet af bruttokvadratmeter per barn.

Desuden introduceres en tredje parameter – antal aktivitetssteder per barn. Denne sidste måleenhed er mindre entydig end de to første og beror i højere grad på et kvalificeret skøn. Når måleenheden ikke desto mindre bruges i det følgende, så skyldes det ønsket om at tydeliggøre, at indretningen spiller en stor rolle for kvaliteten af de 'nøgne' kvadratmetre.

I det andet kapitel *Plads til barndommen? – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven* præsenteres et udsnit af Marie Louise Gammelbys ph.d.-afhandling. Gennem en Bourdieu-inspireret analyseramme suppleret med et Foucaultsk analytisk greb, undersøger Marie Louise Gammelby sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven. Afhandlingens empiriske grundlag består primært af observationer og interview, sekundært af plantegninger. Den primære hensigt med afhandlingen er at undersøge og diskutere, hvilken betydning det fysiske rum har for det pædagogiske arbejde, og hvilke muligheder det giver for børn og børneliv. Det er en optagethed af, hvordan plads, rum og pædagogik hænger sammen, og hvordan fysiske/materielle forskelle har betydning for det pædagogiske arbejde og for børnehavebørn i den institutionelle dagligdag. På baggrund af en grundlæggende relationel betragtningsmåde er genstandsfeltet i afhandlingen konstrueret som relationen mellem agenten (barnet og pædagogen) og det fysiske rum. Ud fra Bourdieus teori indlejres rummets strukturer i den kropslige praksis. Herved understøtter eller påvirker agenten (barnet/pædagogen) gennem sine praktikker den orden og organisering, som rummet er medkonstituerende for. Rummet opfattes derved ikke som en neutral størrelse. Heri er indlejret principper for, hvordan børn og pædagoger skal opholde sig og være sammen i børnehaven. I afhandlingen studeres implicit pædagogik forstået som socialisation.

En stor del af socialisationen i børnehaven handler om, at barnet bliver formet/socialiseret til at indrette sig efter underliggende principper, uden at denne formning bemærkes af hverken pædagoger eller børn. Der sker en

implicit inkorporering af, fx hvilke steder det værdsættes, at bestemte børn opholder sig på bestemte måder og på bestemte tidspunkter. På denne måde bliver fokuseringen på socialisationen i børnehaven samtidig til en optagethed af det skjulte, det før-bevidste og de ikke-forhandlede dominans- og tvangsaspekter 'bag ved' socialisationen. Afhandlingen har to overordnede analysedimensioner. I den første dimension studeres, hvilke muligheder og begrænsninger plads og rum giver og sætter for det pædagogiske arbejde. Her studeres implicit pædagogik som socialisation til en bestemt børnehavekultur gennem en analyse af kategoriseringspraktikker indlejret i rum, der sættes i relation til kategoriseringspraktikker i pædagogikformer. Samtidig undersøges det, om principper indlejret i rum konvergerer eller er i konflikt med pædagogers (bevidste) principper for indretning af børnehavens rum. I den anden analysedimension er hensigten at se på børns muligheder og begrænsninger for børneliv. Dette gøres ved at foretage en børnestrategisk analyse af, hvordan børn, med forskellig habitus, har mulighed for strategisk at gøre sig gældende inden for rammerne af børnehaven set som et felt.

Overordnet producerer ph.d. afhandlingen viden om sammenhænge mellem pædagogik og rum – og sammenhængenes paradokser og socialisationseffekter. På baggrund af analyserne er konklusionen, at den implicite pædagogiks socialisationseffekter er differentierende og hierarkiserende på både rumlige og pædagogiske betingelser. Samtidig viser analyserne, at nogle mere eller mindre tvetydige forestillinger om børn og barndom produceres og reproduceres i og gennem rum og gennem pædagogers og børns habitus i dagligdagspraksissen i børnehaven.

I den afsluttende perspektivering påpeges det, at der ikke bare skal være mere plads eller flere rum i børnehaven, men at plads, rum, pædagogers måder at indrette på og deres pædagogiske praksis er vævet sammen, hvilket er dét, der sætter betingelser (og har betydning) for børns socialisation. Afhandlingen kan således bidrage til, at pædagoger reflekterer over og får en øget opmærksomhed på, hvilken rolle rum spiller for deres pædagogiske praksis. Derudover bidrager afhandlingen med viden om, hvilken rolle pædagoger selv spiller i forhold til, hvordan relationen mellem barnet og rummet konstitueres. I forlængelse heraf kan afhandlingens konklusioner pege på en række temaer, som kan bidrage til en øget refleksion hos pædagoger. Hele afhandlingen er udgivet særskilt hos SBI.

I rapporten tredje og sidste kapitel *Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige – et professionsperspektiv* tages der udgangspunkt i erfaringer, som tolv pædagoger har gjort i deres daglige arbejde i tolv forskellige børnehaver. I de kvalitative, semistrukturerede interview blev der spurgt ind til plads i betydningen kvadratmeter per barn, indretning og brug for at afdække, om forskelle i de fysiske rammer spiller en rolle for det pædagogiske arbejde, og hvis ja, hvilke forskelle. Den tredje gruppe spørgsmål havde fokus på krav om læreplaner og de aktiviteter, der foregår for at opfylde læreplanernes hensigter, herunder spørgsmålet om hensyn til udsatte børn.

Som udvælgelseskriterium tjente et ønske om, at børnehavernes fysiske rammer skulle dække et bredt spekter af muligheder med hensyn til antal kvadratmeter per barn og indretningsprincipper. I de børnehaver, hvor der er mindst plads per barn, er der 2,1 m<sup>2</sup>, i den største er der 5,5 m<sup>2</sup>. (BR10 angiver 2m<sup>2</sup> frit gulvareal per barn i opholdsrum til børn som minimum ved nybyggeri). Fremfor at tilstræbe et repræsentativt udsnit af danske børnehaver, er der lagt vægt på at finde forholdsvis mange børnehaver med mere plads per barn end minimum.

Pædagogernes erfaringer viser, at det areal, der er per barn i børnehaven, kan gøre en forskel på flere måder. God plads betyder, at en del konflikter vil kunne undgås, og herigennem vindes to væsentlige goder. For det første kan børnene indgå i længerevarende aktiviteter og udvikle sig på måder, som kortvarige, brat afsluttede forløb ikke giver anledning til. For det andet kan pædagogerne bruge mere af deres tid til at tale med børnene og understøtte leg og aktiviteter, frem for at bruge denne tid på konfliktløsning.

Altså bruge tiden på noget konstruktivt fremfor at bruge den på at afværge noget negativt.

De rammer, pædagogerne værdsætter/ønsker sig, giver plads til, at børn kan fordele sig i mindre grupper, så de uforstyrret kan koncentrere sig om deres aktiviteter. Det er især af betydning for den fri leg, der i nutidig dansk pædagogik spiller en fremtrædende rolle for, at børn udvikler sig til at kunne agere selvstændigt og kreativt.

Sammenholdes resultaterne i kapitlet om plads med resultaterne fra kapitlet om indretning ses det, at pædagogerne ser fordele i at have flere aktivitetssteder fordelt over den plads, der er til rådighed. Flere, ofte mindre steder, så børn fordeler sig i rum og agerer uden at støde sammen. Steder, der specialiseres gennem deres indretning, så de appellerer til forskellige former for leg og aktivitet. I dette indretningsprincip ligger aktivitetssteder ved siden af hinanden fysisk-geografisk, og flere aktiviteter kan foregå parallelt på samme tid.

Samlet set giver interviewene anledning til at pege på, at ordet rummelighed, der ofte bruges i overført betydning, også skal forstås helt bogstaveligt, når man bygger børnehaver. Det vil sige, at tilstrækkeligt med kvadratmeter og en tydelig opdeling i overskuelige, afgrænsede steder, kan gøre det lettere at rumme nogle af disse børn og understøtte deres leg, læring og udvikling. De ting svarer imidlertid til de hensyn, der også gælder hele børnegruppen. Vi står med andre ord i en situation, hvor hensyntagen til en mindre gruppe med særlige behov kan komme hele børnegruppen til gode.

# Kvadratmeter og aktivitetssteder – nøgletal for otte børnehaver

Inge Mette Kirkeby, Marie Louise Gammelby,  
Susanne Dyring Elle

Gennem at opstille tre forskellige målestokke for børnehavernes fysiske udformning tilsigtes det at kvalificere og nuancere diskussionen af, hvordan børnehaver kan bygges og indrettes, så de i videst muligt omfang kan understøtte opfyldelsen af de pædagogiske intentioner.

Her er det i første omgang oplagt at se på antallet af *kvadratmeter pr barn i opholdsrum til børn*, som er den måde, der stilles krav i bygningsreglementet. Men der kan være store forskelle på, hvor meget plads der yderligere findes i børnehaven. Plads der ikke kan fungere som egentligt opholdsrum, men som i noget af tiden kan fungere som legesteder og således udgør en betydelig aflastning i det daglige. Disse ekstra, aflastende kvadratmeter søges i det følgende afspejlet gennem også at angive antallet af *bruttokvadratmeter pr barn*.

Desuden introduceres en tredje parameter – antal *aktivitetssteder per barn*. Denne sidste måleenhed er mindre entydig end de to første og beror i højere grad på et kvalificeret skøn. Når måleenheden ikke desto mindre bruges i det følgende, så skyldes det ønsket om at tydeliggøre, at indretningen spiller en stor rolle for kvaliteten af de 'nøgne' kvadratmetre.

De otte institutioner, der behandles her, er udvalgt af en liste på cirka tyve institutioner forskellige steder i Danmark. De fleste blev udvalgt i samråd med BUPL i projektets indledende fase, efterfølgende er de suppleret gennem 'mund-til-øre'-metoden for at dække så stor variation som muligt i spørgsmål om plads og indretning. De har dannet grundlag for udvælgelsen af de fire børnehaver, hvor ph.d. studerende Marie Louise Gammelby har udført feltarbejdet i afhandlingen: *Plads til barndommen? – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. Desuden har de dannet grundlag for udvælgelse af de fleste af de tolv børnehaver, der indgår i interviewundersøgelsen udført af Inge Mette Kirkeby: *Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige- et professionsperspektiv*.

I det følgende belyses nogle betydelige forskelle på børnehavebyggerier. Kvadratmetertallet per barn i opholdsrum varierer inden for de otte udvalgte eksempler fra 2,1 m<sup>2</sup> pr barn til 5,5 m<sup>2</sup> pr. barn. Det er vigtigt at holde sig for øje, at listen *ikke* giver et repræsentativt billede af pladsforhold i danske børnehaver. Derimod giver den et indtryk af spredningen. Et tungtvejende argument for at vælge forholdsvis mange store børnehaver har været ønsket om at kunne gå tættere på, om, og hvis ja, hvordan plads kan gøre en positiv forskel i forbindelse med interviewundersøgelsen.

Kapitlet er opbygget, så der først redegøres for gældende krav til plads for børnehavebyggeri i bygningsreglementet, nogle ældre vejledninger på området, der også anvender bruttoareal per barn som måleenhed, dog primært som maksimum i forbindelse med mulighed for statstilskud, samt en europæisk konvention, der afspejler et ønske om at sikre kvalitet i daginstitutioner.

Da begrebet aktivitetssted er, om ikke nyt, så forholdsvis uafprøvet, gives en række eksempler på aktivitetssteder og de faktorer, der definerer dem. Derefter defineres de tre anvendte parametre: frit gulvareal per barn i opholdsrum for børn, bruttoareal per barn og aktivitetssted per barn.

I afsnittet *Nøgletal for otte institutioner* beregnes for hver enkelt institution de tre nøgletal. Plantegninger viser, hvorledes børnehaven er disponeret, og det areal, der indgår i beregning af frit gulvareal i opholdsrum til børn er markeret med en grå tone. Grafisk og i tal vises, hvor meget plads, der er per barn, og hvor meget plads det er i sammenligning med de syv andre børnehaver.

## Krav om plads – lovkrav, vejledninger og en europæisk konvention

### Bygningsreglementet

Det danske bygningsreglement BR10 (3.4.2) kræver, at:

”Aralet og rumindhold af normalklasserum i skoler og lignende samt opholdsrum i daginstitutioner for pasning af børn skal være tilstrækkeligt stort i forhold til antallet af børn og ansatte i institutionen.

Opholdsrum i daginstitutioner for pasning af børn skal mindst have et frit gulvareal på 3 m<sup>2</sup> pr. barn i vuggestuer og 2 m<sup>2</sup> pr. barn i børnehaver [...]”

Bygningsreglementets krav til bygningers indretning er mindstekrav. For at gøre det lettere at vælge et kvalitetsniveau, der er højere end mindstekravene, har den anvisning, der hører til reglementet, tre kvalitetsniveauer, A, B og C. Indretning af bygninger, der kun lige opfylder lovkravene, betegnes kvalitetsniveau C. Det fremhæves i anvisningen (SBI-anvisning 230) at både skolers og dag- og døgninstitutioners kvalitet øges markant, når der er mere plads. God plads øger mulighederne for kvalitet og mangfoldighed i det pædagogiske arbejde og i undervisningen, ligesom smitterisiko mellem brugerne nedsættes.

I dag- og døgninstitutioner anbefales:

Tabel 3.4.2.2. Areal i dag- og døgninstitutioner.

Kvalitetsniveau **C** Et frit gulvareal på mindst 3 m<sup>2</sup> pr. barn i vuggestuer og 2 m<sup>2</sup> pr. barn i børnehaver

Kvalitetsniveau **B** Et frit gulvareal på mindst 4,5 m<sup>2</sup> pr. barn i vuggestuer og 3,5 m<sup>2</sup> pr barn i børnehaver

Kvalitetsniveau **A** Som B suppleret med aktivitetsrum.

Ved opgørelse af pladsforholdene i en daginstitution medregnes de rum, der ved projekteringen af institutionen indgik til ophold for børnene, herunder alrum, grupperum, legerum, hvilerum og liggehaller. Plads til senge/hvilelejer og evt. nagelfast inventar regnes ikke som frit gulvareal og skal lægges oven i tabellens arealangivelser.

Notabene gælder bygningsreglementet ved nyopførelse eller større ombygninger – men giver ikke hjemmel for at gribe ind, hvis en kommune senere vælger at optage flere børn i forhold til pladsen.

### Tidligere vejledninger

Kravet om 2 m<sup>2</sup> per barn i børnehaver kan ifølge Jan Kampmann dateres tilbage til 1920'erne (Kampmann, 1994, p16f). I vejledninger fra århundredets anden halvdel genfinder vi kravet om 2 m<sup>2</sup>, men også udførlige anvisninger for, hvilke rum daginstitutionerne bør indeholde, og for eksempel at opholdsrum ikke bør være gennemgangsrum:

”Der lægges vægt på god udnyttelse af bruttoetagearealet. Der vil i almindelighed ikke blive godkendt planer med et samlet bruttoetageareal på mere end 6 m<sup>2</sup> pr barn i børnehaver og fritidshjem og 10,2 pr barn i vugge-

stuer." (Vejledning om projektering af daginstitutioner for børn og unge, Socialministeriet 1969. P9)

Blot fire år efter udkommer en ny vejledning, *Vejledning om indretning af daginstitutioner*, Socialministeriet 1973.

Det fremgår, at der på dette tidspunkt er truffet den aftale mellem regeringen og de kommunale organisationer, at den bygningsmæssige godkendelse af daginstitutioner, der søges anerkendt i henhold til lov om børne- og ungdomsforsorg, overføres fra socialstyrelsen til de enkelte kommuner. Aftalen omfatter, at hidtil gældende krav skal bortfalde, dog opretholdes pladskravene, og for børnehaver gælder fortsat, at der i grupperum skal være mindst 2 m<sup>2</sup> frit gulvareal per barn, og at overholdelse af krav er en betingelse for opnåelse af statstilskud. Max. bruttoareal er fortsat 6 m<sup>2</sup> per barn i børnehaver, imidlertid åbnes der for, at kommuner kan vælge at forbedre kvaliteten gennem at øge antallet af bruttokvadratmetre per barn, blot kan der ikke opnås statsstøtte til de "ekstra" kvadratmetre:

"Indretningen af institutionen er af fundamental betydning for, hvordan dette miljø bliver. Det er således en given ting, at manglende plads og/eller uhensigtsmæssigt disponerede arealer er med til at skabe konflikter. Med bruttoetagearealer på henholdsvis 6m<sup>2</sup> til børnehaver/fritidshjem, 10m<sup>2</sup> til vuggestuer og 7 m<sup>2</sup> til de aldersintegrerede institutioner er der en begrænsning for, hvor store institutionerne må være. Den enkelte kommune kan dog godkende et større bruttoetageareal, men uden at merudgiften kan gøres til genstand for statsrefusion." (Vejledning om indretning af daginstitutioner, Socialministeriet 1973, p4).

### En europæisk konvention

I 1992 vedtog Ministerrådet en "Anbefaling om Børnepasning" med fælles principper og mål. Det fremgår af rapporten *"Børn i Europa. Fag og mangfoldighed. 7/november 2004, side7*, at: "På det tidspunkt, hvor Anbefalingen blev vedtaget, støttede Europakommissionen også det såkaldte Børnepasningsnetværk (fra 1986 til 1996), en ekspertgruppe med deltagelse fra samtlige medlemslande." Arbejdet mandede ud i en rapport "Kvalitetsmål for børneinstitutioner", som udkom i 1995. Med udgangspunkt i de mål, som var beskrevet i Ministerrådets anbefaling, opstillede rapporten 40 kvalitetsmål. (Balagur, 2004)

Af særlig interesse for nærværende arbejde er Kvalitetsmål 32:

"Der skal være tilstrækkeligt med plads både inde og ude for at sikre børnene kan lege, at de kan komme til at sove, at de har toiletfaciliteter samt for at tilgodese forældrenes og personalets behov for plads. Det vil normalt betyde:

- Mindst 6m<sup>2</sup> inden døre pr barn under 3 år og mindst 4 m<sup>2</sup> pr barn fra 3 til 6 år (eksklusiv depoter, gangarealer og gennemgangsrum)
- Direkte adgang til udearealer med mindst 6 m<sup>2</sup> pr barn.
- Ekstra 5 % plads inden døre forbeholdt de voksne."

### Tre forskellige parametre for plads i børnehaver.

'Frit gulvareal per barn i opholdsrum' er det mål, der anvendes i bygningsreglementet, og som skal sikre børn et minimum af plads. De to følgende parametre skal betragtes som et supplement hertil, hvorimod det ikke er tanken, at de skal anvendes uafhængigt af lovkravet.

Da de tre forskellige parametre lægger vægt på forskellige aspekter af de fysiske rammer, er det forventningen, at de tilsammen giver mulighed for at kvalificere diskussionen af, hvordan en børnehave skal indrettes, for eksempel i forbindelse med udformning af et byggeprogram.

Tilsammen udgør de også et værktøj til at sammenligne forskellige børnehaver - om en børnehave scorer henholdsvis højt eller lavt på alle måltal, eller om en har særlige kvaliteter på et af eller flere af områderne.

Nøgletallene skal læses som teoretiske tal, og ikke som konkrete analyser af de enkelte institutioner. De er således anonymiserede.

### Frit gulvareal i opholdsrum

Opmåles til inderside af yder- og indervægge (ekskl. indervægge og fast inventar.) Ifølge den vejledning, der hører til bygningsreglementet gælder, at i opgørelse af pladsforholdene i en daginstitution medregnes de rum, der ved projekteringen af institutionen indgik til ophold for børnene, herunder alrum, grupperum, legerum, hvilerum og liggehaller. Plads til senge/hvilelejer og eventuelt nagelfast inventar regnes ikke som frit gulvareal.

### Frit gulvareal per barn i opholdsrum

Nøgletallet 'frit gulvareal per barn i opholdsrum' er beregnet ud fra tegningsmateriale fra kommuner. Desuden er der foretaget kontrolmål på stedet når påkrævet. I arealerne er ikke medregnet rum, hvortil børnene ikke har selvstændig adgang, men hvor voksenledsagelse forventes. Gangarealer er ikke medtaget, selvom det ofte vil forekomme, at børn leger i et hjørne i en gang. Det fremgår under de enkelte institutioner, om der er tale om beregning for en enkelt stue, flere stuer eller hele børnehaven/børnehavedelen. Antallet af børnehavebørn er baseret på oplysninger fra institutionerne i 2010.

### Frit gulvareal per barn – beregningsmåde kommenteret

De beregnede nøgletal viser et spænd fra 2,1 m<sup>2</sup> til 5,5 m<sup>2</sup>. Dette nøgletal vil favorisere børnehaver, hvor mest muligt af det samlede areal er i selve opholdsrummene. Derimod indfanger det ikke kvaliteter ved fx at have meget rummelige gangarealer med beskyttede kroge.

### Bruttoareal

Bruttoarealet er bygningens samlede areal medregnet ydervægge. Der medregnes kun opvarmede rum.

### Bruttoareal per barn

Nøgletallet 'bruttoareal per barn' er baseret på arealoplysninger fra BBR. Det vil sige, at i børnehuse med både vuggestue og børnehave er gennemsnittet udregnet for samtlige børn.

Antallet af børn er baseret på oplysninger fra institutionerne i 2010.

### Bruttoareal – beregningsmåde kommenteret

De beregnede nøgletal viser et spænd fra 4,8 m<sup>2</sup> til 16,2 m<sup>2</sup>.

Tallet giver et billede af, hvor meget plads, der er kvantitativt, men siger ikke noget om kvaliteten af pladsen eller indretningen, eller hvilke anvendelsesmuligheder der er. Endvidere fremgår det ikke, om pladsen er opholdsrum til børn, personalerum, depoter eller lignende.

### Aktivitetssteder

Et aktivitetssted er et sted, der gennem indretning og afgrænsning tydeligt markerer sig som et sted i rummet, velegnet til en mindre gruppe, eventuelt indrettet med en specifik aktivitet for øje. Endvidere medregnes selvstændige indrettet til en særlig aktivitet, fx atelier eller tumlerum. Eksempliceres længere ned i afsnittet *Aktivitetssteder – på vej mod en typologi*.

### Aktivitetssteder per barn

I modsætning til de to første parametre, der er forholdsvis entydige i brug, indgår der i optælling af aktivitetssteder et større element af kvalificeret



skøn. Dels fordi der er tale om en for danske forhold ret ny måde at opgøre plads/anvendelighed på, hvor nærværende arbejde skal ses som et først skridt i retning af at udvikle en typologi. Desuden kan der forekomme mellemformer mellem meget tydelige og mindre tydelige aktivitetssteder, hvor en vurdering er påkrævet, og endelig vil der også kunne optræde forskelle mellem forskellige personers vurdering.

Antallet af aktivitetssteder er dels baseret på vurdering af personale i institutionen, dels på forskergruppens vurdering. Antallet af børnehavebørn er baseret på oplysninger fra institutionerne i 2010.

### Aktivitetssteder – beregningsmåde kommenteret

De beregnede nøgletal spænder fra 0,3-0,8. Til sammenligning tjener, at et hollandske forskningsprojekt konkluderer, at der ikke bør være mindre end ca. 0,5 aktivitetssteder per barn i daginstitutioner (Liempd og Hoekstra, 2004)

Tallet tilstræber at indfange nogle kvalitative forhold og brugsmuligheder, der knytter sig udformning og indretning af børnehaverne. Denne parameter vil give et højt nøgletal, og således favorisere, børnehaver, der har valgt at indrette mange små steder, for eksempel gennem at lægge vægt på funktionsopdeling. I modsætning hertil vil børnehaver, der foretrækker rum med få møbler og meget gulvplads, og hvor det i mindre grad er tænkt ind på forhånd, hvilke aktiviteter, der kan finde sted, score lavere. Brugen af denne parameter bør derfor for de enkelte institutioner diskuteres i sammenhæng med den pædagogik, der ønskes praktiseret det pågældende sted.

### Nøgletallene læst i sammenhæng

Når nøgletallene sammenlignes, ses det, og det kan næppe overraske, at børnehaver med et relativt stort bruttoareal også scorer højt i de andre nøgletal, og omvendt scorer bh5 lavt i alle tre tal (se planer og beregninger for børnehaverne i afsnittet 'Nøgletal for otte børnehaver').

Alligevel optræder der nogle variationer, der siger noget om byggerierne udformning og indretning. Bh3 og bh4 er lige store og bygget efter samme plan, men indretningen er baseret på forskellige tanker. Der er således dobbelt så mange aktivitetssteder per barn i bh3 end i bh4.

Bh 7, der har størst frit gulvareal per barn har ikke højest antal brutto per barn, dvs., i den første er det prioriteret at samle arealet i opholdsrummene, mens den anden har prioriteret mere plads til i øvrige rum.

Videre gælder det for bh7, der scorer højt på både frit gulvareal og bruttoareal, at det ikke har et tilsvarende højt tal for aktivitetssteder, blandt andet fordi der er en del fri gulvplads samt et stort atelier, der kun er talt som et aktivitetssted.

### Aktivitetssteder – på vej mod en typologi

Som allerede nævnt er aktivitetssteder ikke en fuldstændig entydig måleenhed, og en angivelse af hvor mange aktivitetssteder der er i en børnehaver beror i højere grad på et kvalificeret skøn, end hvis det drejer sig en beregning af arealet. De følgende eksempler bør således læses som et skridt i retning af at udvikle denne parameter. Spørgsmålet melder sig: hvad forstår vi under udtrykket 'sted'? Arkitekturteoretikere som Dalibor Vezely og Norberg Schultz har defineret *sted* (place) i forhold til *rum* (space) i almindelighed: "*place is space with character*" (Dalibor Vezely oplæg på forskningsseminar, Arkitektskolen Aarhus i 1991). Det gælder også i børnehaver, hvor vi finder en lang række tiltag, som dels er lagt i bygningen af arkitekten, dels er opstået gennem den måde pædagogerne har indrettet rummene.

Det vil sige, at aktivitetssted defineres som et sted, der gennem indretning og afgrænsning tydeligt markerer sig som et sted i rummet, velegnet til en

mindre gruppe, eventuelt indrettet med en specifik aktivitet for øje. Endvidere medregnes selvstændige rum indrettet til en særlig aktivitet, fx atelier eller tumlerum. Det kan være små kroge eller niches, det kan være små niveauforskelle, forskelle i lys, farver og materialer, der får stedet til at udskille og adskille sig. Det kan være en afgrænsning af stedet ved hjælp af for eksempel reoler, der underopdeler et større rum. I nærværende arbejde medregnes også aktivitetssteder, der defineres af et bord eller en sofa, der appellerer til, at en gruppe samles. Desuden er legetøj, materialer og andre rekvisitter med til at definere aktivitetsstedet, så de inviterer og inspirerer til at gå i gang med specifikke former for brug. En funktionalitet, der koder stedet til dukkekrog, bilbane osv.

I den optælling, der er brugt i beregning af nøgletal for aktivitetssteder, har vi desuden valgt at tælle mindre selvstændige rum med, der kan lukkes med en dør, for eksempel et tidligere depot, der er indrettet til leg, fordi de for børnene er vigtige aktivitetssteder.

Nogle aktivitetssteder er mere permanente end andre, for eksempel kan en vindueskarnap ændre brug over tid, men i sig selv er den et blivende arkitektonisk træk, hvorimod et lille tæppe let kan pakkes sammen og flyttes. Den italienske pædagog Maria Montessori arbejdede ligefrem med, at hvert barn i børnehaven skulle have sit eget lille tæppe, så det enkelte barn altid kunne kreere et sted, hvor det kunne sidde med en eller anden aktivitet.

Der er mange måder at skabe et aktivitetssted på. Her bringes en liste over nogle ofte forekommende måder at gøre det på. Den er inspireret af den amerikanske arkitekt og forsker Gary T. Moore, men er tilpasset de aktuelle børnehaver, der indgår i beregningen af nøgletal (Moore, 1996).

I det følgende vises gennem eksempler på, hvordan arkitektur og indretning kan skabe aktivitetssteder.

### Tæppe ud for reol

Arkitektur: Tæppet afgrænser sig selv som et aktivitetssted, selvom der ikke er en egentlig barriere for at træde ind på tæppet.

Aktivitetmulighed: Plads til at mindre grupper børn leger, for eksempel med legetøj fra reol ved siden af.



### Blød hynde

Arkitektur: Gennem hyndens tykkelse udskiller aktivitetsstedet sig endnu mere end tæppet i eksemplet ovenfor.

Aktivitetmulighed: Lægger op til at tumle lidt eller hygge sig med en voksen, der fortæller eller læser op.



### Niveauforskel

Arkitektur: Der er en klar forskel på, om legen foregår på trinnet eller ved siden af.

Aktivitetmulighed: Placering af dukkehus inviterer til netop denne leg.



## Alkove

Arkitektur: Trinforskkel, søjle og to vægge definerer stedet. Markeres yderligere som rum i rummet gennem lavere loftshøjde og særskilt lysætning.  
Aktivitetsmulighed: Møbleret til maleaktiviteter.



## Vinduesniche

Arkitektur: Bred lav vindueskarm med godt udsyn til begge sider. Nichens lave loft begrænser brugernes størrelse – den er for børn.  
Aktivitetsmulighed: Leg og hygge for børn uden at antyde specifikke aktiviteter.



## Lysrum

Arkitektur: Koncentreret lys i kombination med lavere lysniveau i det omgivende rum skaber rum i rum.

Aktivitetmulighed: Da de viste 'rum' er ret små, lægger de op til brug af mindre grupper. Det første eksempel viser lysrum skabt af kunstlys, det andet viser et lysrum skabt af dagslys fra lavtsiddende vindue.



## Byggehjørne

Arkitektur: Reoler og flytbare kasser på hjul med legetøj og klodser skaber et afgrænset legested.

Aktivitetmulighed: Leg i mindre gruppe med ting fra kasser og reol.



## Bilhjørne

Arkitektur: Stedet defineres gennem placering i hjørne og afgrænsning på tredje side af høj reol og tæppet.

Aktivitetmuligheder: Sammenlignet med byggehjørnet ovenfor, lægger indretning her op til leg med biler på grund af trafiktæppe.



## Sofa

Arkitektur: Møblet både samler og afgrænser udadtil i kraft af armlænene.  
Aktivitetsmulighed: Den bløde sofa med endnu blødere puder inviterer til at hygge sig.



## Sofahjørne

Arkitektur: Placeret i hjørne og afgrænset på tredje side af lav reol. Møbleret med barnesofa og voksensofa, lille bord og legekøkken.  
Aktivitetsmulighed: Inviterer voksne og børn til flere former for aktiviteter.  
Både rollelege og hygge.



## Legehus i to etager

Arkitektur: Legehuset udnytter loftshøjden og er i sig selv en rumdeler, der skaber små steder på begge sider. Lys i de små rum kan tændes/slukkes særskilt.

Aktivitetmulighed: De huleagtige rum er klart børnenes rum, hvor de kan trække sig tilbage i små grupper.



## Højt bord

Arkitektur: I modsætning til ovenstående eksempler, hvor stederne har en afgrænsning udadtil, er dette aktivitetssted defineret gennem møblering, - højt bord med taburetter og bordbelysning.

Aktivitetmulighed: Bordet lægger op til samvær/aktiviteter samlet om bordet, også i større grupper.





## Lavt bord

Arkitektur: Kombination af lille bord og afskærmet krog definerer aktivitetsstedet.

Aktivitetstilbud: Lille bord med to stole inviterer til stille aktivitet.



## Nøgletal otte børnehaver

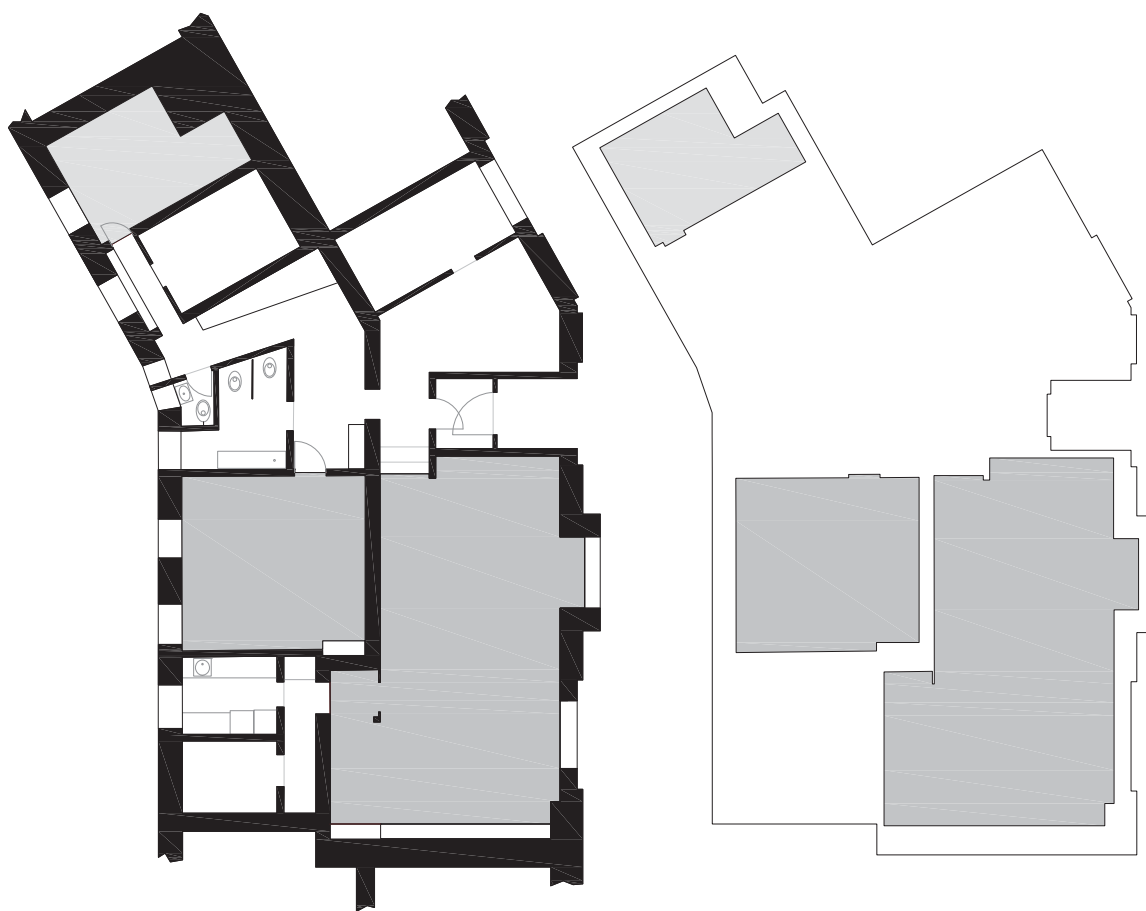
# bh1

byggeår/væsentlige ombygninger ca. 1900, 1969  
børnehave, deltid, privat  
børnehaven er indrettet i tidligere kælderlejlighed i beboelsesejendom

antal børn i institutionen ialt	22
bruttoareal i alt	208 m <sup>2</sup>
bruttoareal pr. barn i alt	9,5 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum til børn (inkl. værksted)	86,4 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum pr. barn (inkl. værksted)	3,9 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum til børn (ekskl. værksted)	76,2 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum pr. barn (ekskl. værksted)	3,5 m <sup>2</sup>

antal aktivitetssteder	10 - 14
antal aktivitetssteder pr. barn	0,5 - 0,6

bh1



skala 1:200

208 m2 bruttoareal  
76,2 m2/frit opholdsareal  
3,5 m2/barn



skala 1:200

# bh2

byggeår 2004  
integreret institution, heltid, kommunal, specialinstitution

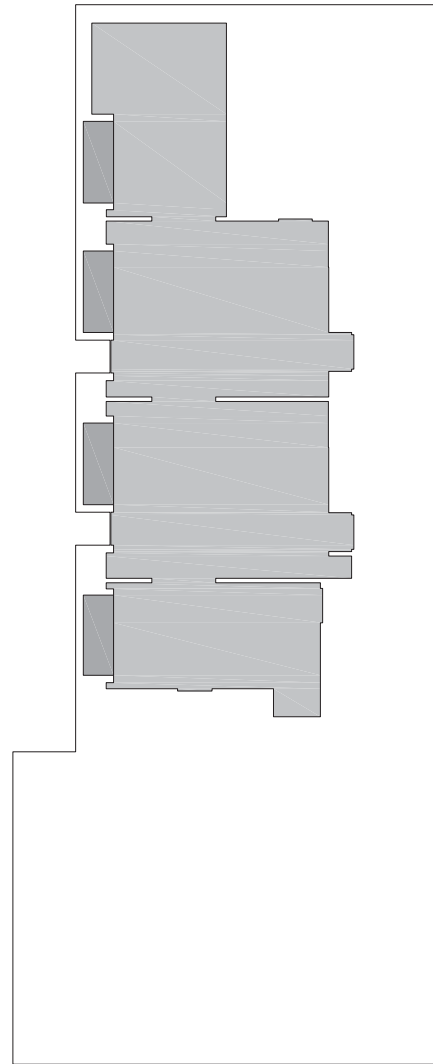
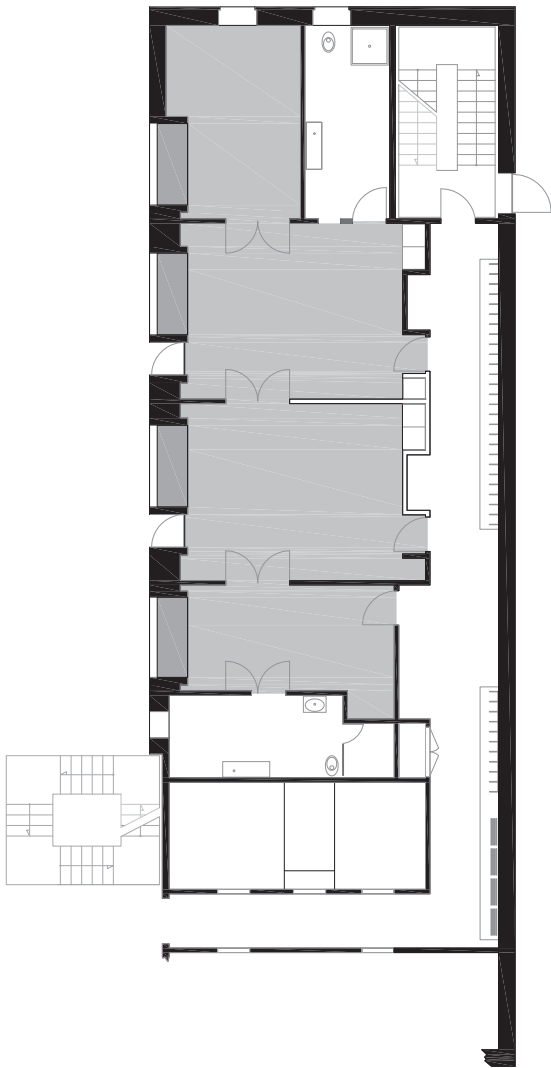
antal børn i institutionen ialt	57*
bruttoareal i alt	921 m <sup>2</sup>
bruttoareal pr. barn i alt	16,2 m <sup>2</sup>
børnegrupperum (3-6 år)	19 børn
frit gulvareal i opholdsrum til børn** (inkl. værksted/oplagsrum)	91,4 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum pr. barn (inkl. værksted/oplagsrum)	4,8 m <sup>2</sup>
antal aktivitetssteder**	14 - 16
antal aktivitetssteder pr. barn	0,7 - 0,8

\* 33 børnehavebørn, 16 vuggestuebørn og 8 basisbørn med hørehandicap

\*\* vinduesnicher beregnet som 1/3 areal på grund af lav loftshøjde

Nøgletal er beregnet ud fra én stue. Tumblerum på 2. etage er ikke indregnet, da voksenledsagelse forudsættes.

bh2



skala 1:200

921 m2 bruttoareal  
91,4 m2/frit opholdsareal  
4,8 m2/barn



skala 1:200

# bh3

byggeår/væsentlige ombygninger 1997

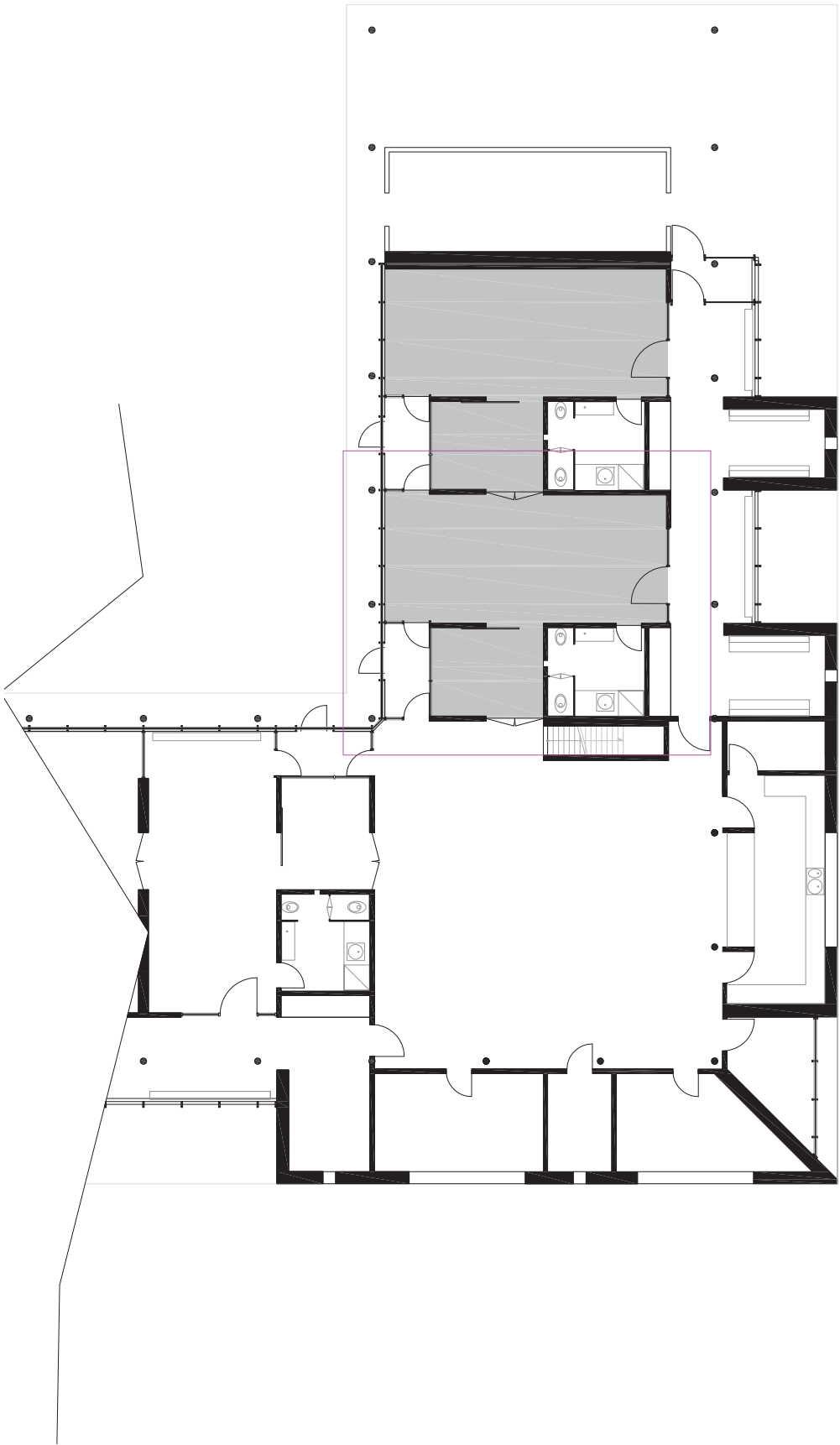
integreret institution, heltid, kommunal

bh3 er opført efter samme tegningsgrundlag som bh4

antal børn i institutionen ialt	92*
bruttoareal i alt	720 m <sup>2</sup>
bruttoareal pr. barn i alt	7,8 m <sup>2</sup>
børnegrupperum (3-6 år)	22 børn
frit gulvareal i opholdsrum til børn** (ekskl. inddraget hjørne fra fælles gangareal**)	46,2 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum til børn** (inkl. inddraget hjørne fra fælles gangareal**)	52,5 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrumpr. barn (ekskl. inddraget hjørne fra fælles gangareal**)	2,1 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrumpr. barn (inkl. inddraget hjørne fra fælles gangareal**)	2,4 m <sup>2</sup>
antal aktivitetssteder**	10 - 13**
antal aktivitetssteder pr. barn	0,5 - 0,6

\*66 børnehavebørn, 22 vuggestuebørn

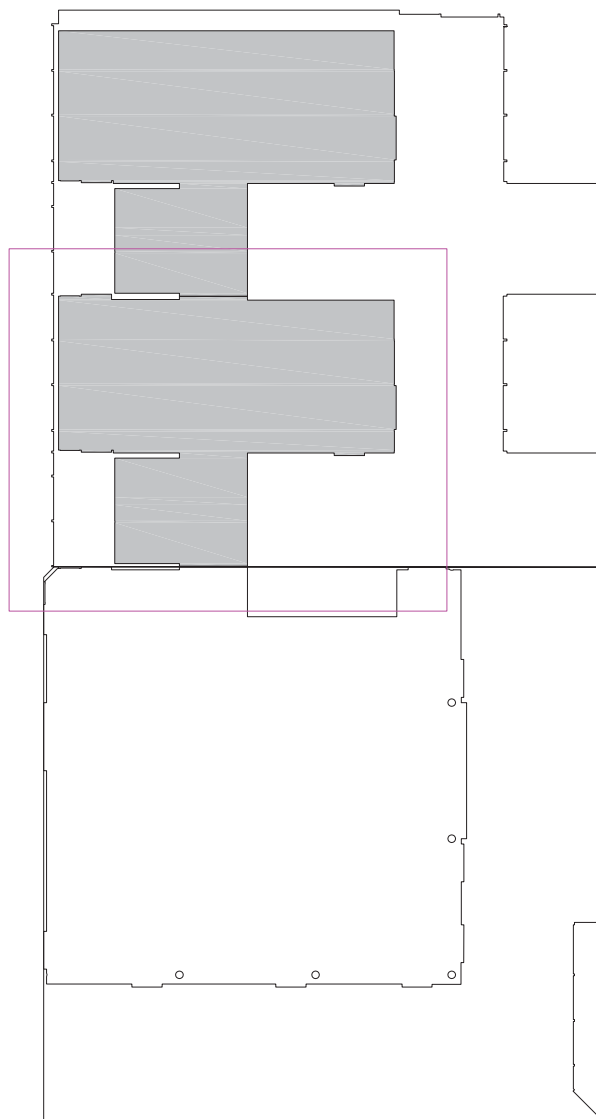
\*\*nøgletal er beregnet ud fra én stue.



skala 1:200



bh3



skala 1:200

720 m2 bruttoareal  
46,2 m2/frit opholdsareal\*  
2,1 m2/barn

\*ekskl. inddraget gangareal

skala 1:200





# bh4

byggeår/væsentlige ombygninger	1997
ombygning	2010

integreret institution, heltid, kommunal

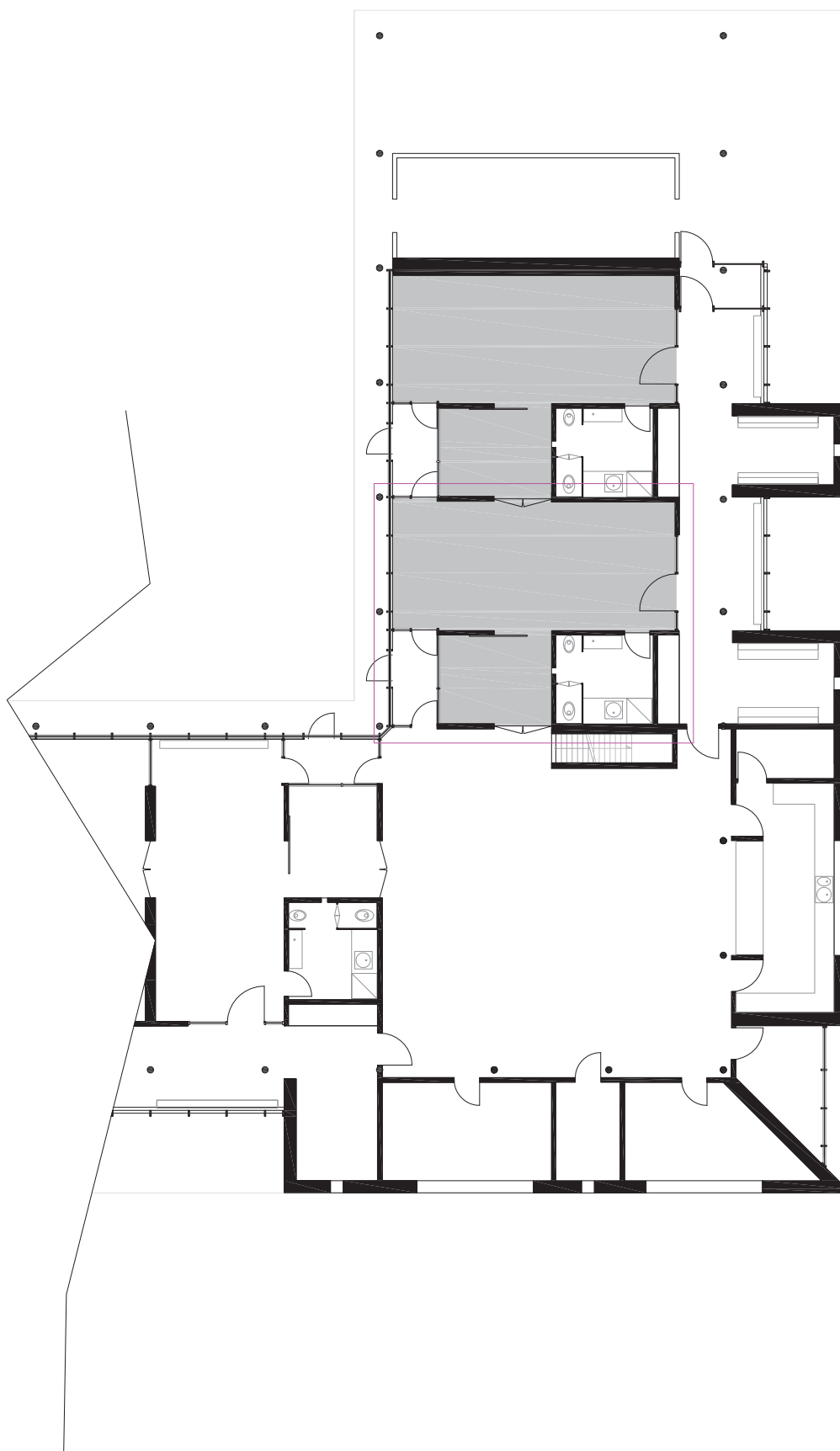
bh4 er opført efter samme tegningsgrundlag som bh3

antal børn i institutionen ialt	ca. 85*
bruttoareal i alt	720 m <sup>2</sup>
bruttoareal pr. barn i alt	8,5 m <sup>2</sup>
børnegrupperum (3-6 år)	22 børn
frit gulvareal i opholdsrum til børn**	46,2 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrumpr. barn	2,1 m <sup>2</sup>

* 44 børnehavebørn, 41 vuggestuebørn	
antal aktivitetssteder**	6 - 7
antal aktivitetssteder pr. barn	0,3

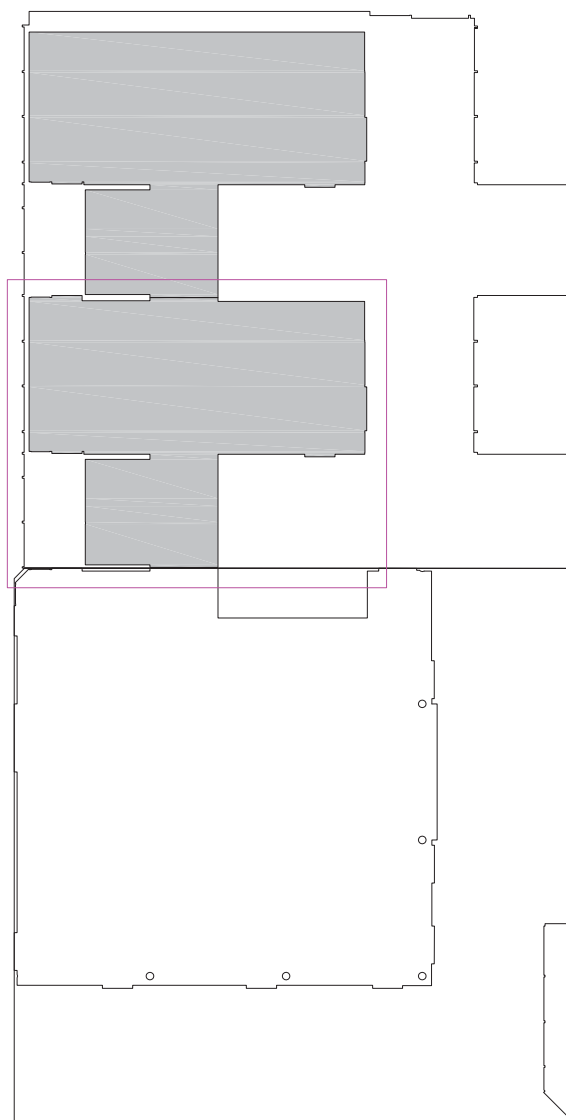
\*\* nøgletal er beregnet ud fra én stue

bh4



skala 1:200

bh4



skala 1:200



720 m<sup>2</sup>\* bruttoareal  
46,2 m<sup>2</sup>/frit opholdsareal  
2,1 m<sup>2</sup>/barn

skala 1:200



# bh5

byggeår/væsentlige ombygninger 1926  
børnehave, deltid, selvejende institution siden 1979

bh6 er indrettet i stue- og delt kælderplan i villa; villaens 1. sal er beboelse

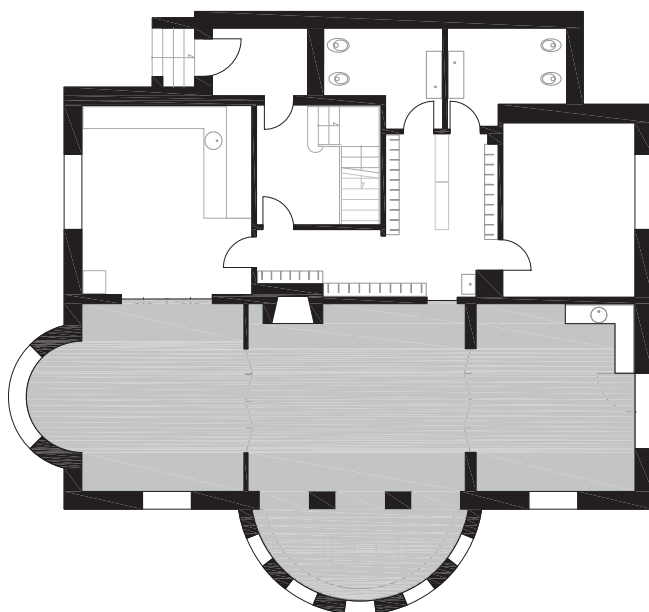
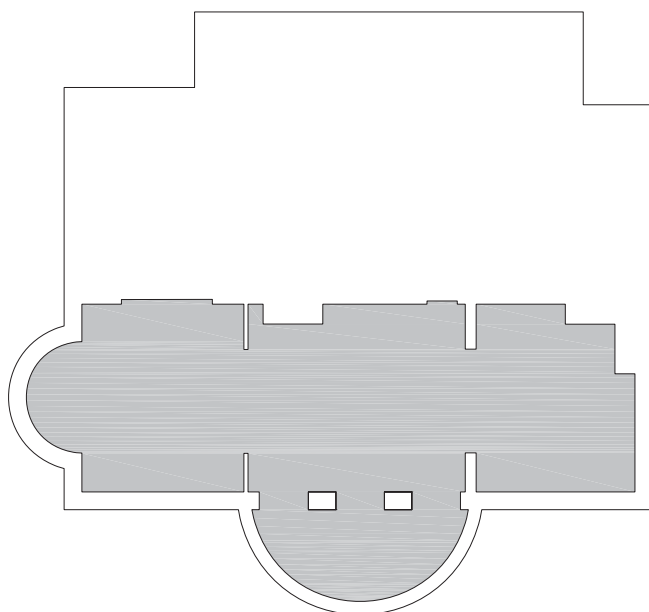
antal børn i institutionen ialt 42  
bruttoareal i alt 203 m<sup>2</sup>\*  
bruttoareal pr. barn i alt 4,8m<sup>2</sup>

grupperum i stueetage (3-6 år) 42 børn  
frit gulvareal i opholdsrum til børn\*\* 86,2 m<sup>2</sup>  
frit gulvareal i opholdsrumpr. barn 2,1 m<sup>2</sup>

antal aktivitetssteder 14  
antal aktivitetssteder pr. barn 0,3

\*ekskl. personalegarderobe og tumlerum i kælder

bh5



skala 1:200  
stueplan



203 m<sup>2</sup>\* bruttoareal  
86,2 m<sup>2</sup>/frit opholdsareal  
2,1 m<sup>2</sup>/barn

skala 1:200



# bh6

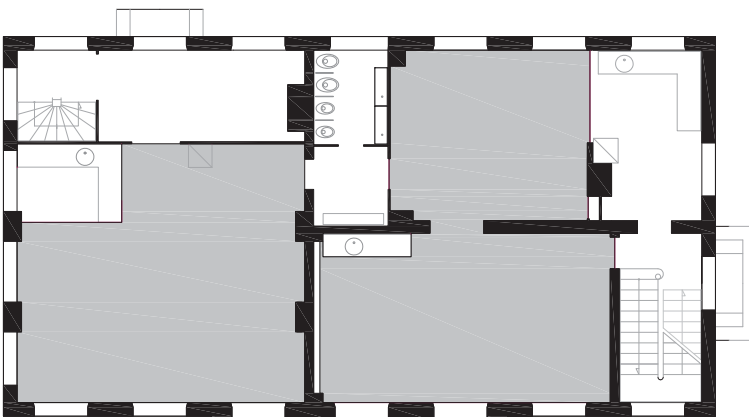
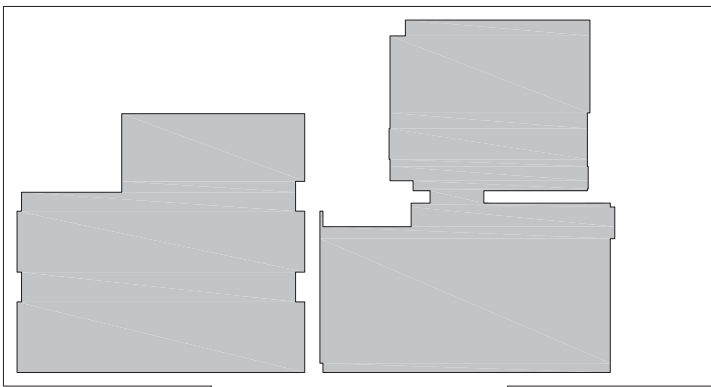
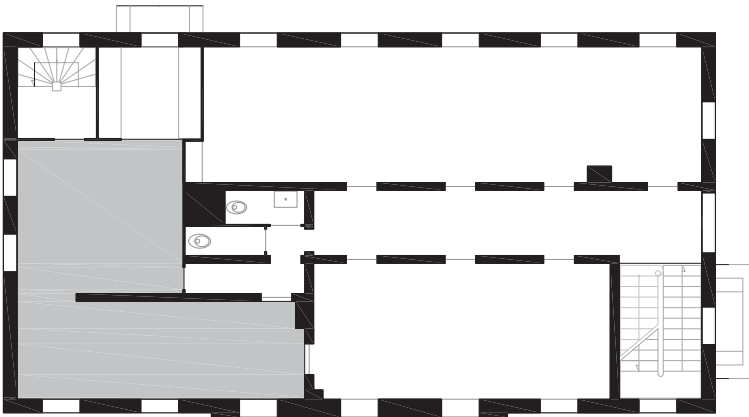
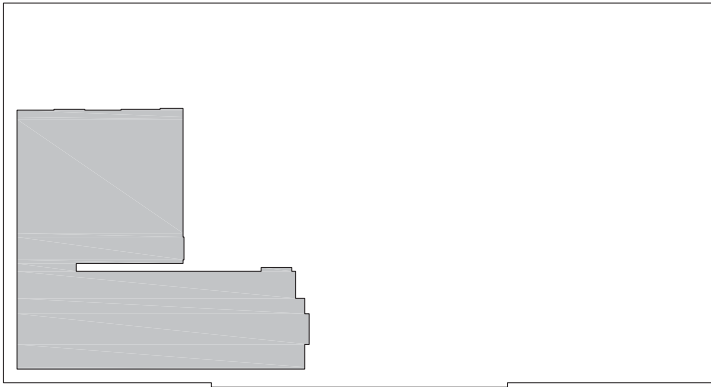
byggeår/væsentlige ombygninger 1905, 1940, 1949, 1957  
børnehave, heltid, selvejende institution

bh5 er opført som børneasyl

antal børn i institutionen ialt	54*
bruttoareal stuen i alt	190,1 m <sup>2</sup>
bruttoareal 1. sal i alt	190,1 m <sup>2</sup>
bruttoareal i alt	380,1 m <sup>2</sup>
bruttoareal pr. barn stuen og 1. sal	7,0 m <sup>2</sup>
grupperum' i stueetage og 1. sal (3-6 år)	54 børn
frit gulvareal i opholdsrum til børn stuen og 1. sal**	2,6 m <sup>2</sup>
antal aktivitetssteder**	15
antal aktivitetssteder pr. barn	0,3

\* 54 børnehavebørn, heraf udgør 10 og 12 børn to skovgrupper

\*\* grupper flyder sammen i stueetage; to hjemmehørende grupper er etablerede, som skovgrupper



skala 1:200



190,1/308,1 m bruttoareal  
102,7/140,6 m<sup>2</sup>/frit opholdsareal  
2,6 m<sup>2</sup>/barn

skala 1:200

# bh7

byggeår/væsentlige ombygninger 1994  
integreret institution, heltid, kommunal

bygning og pædagogik er Reggio Emilia inspireret

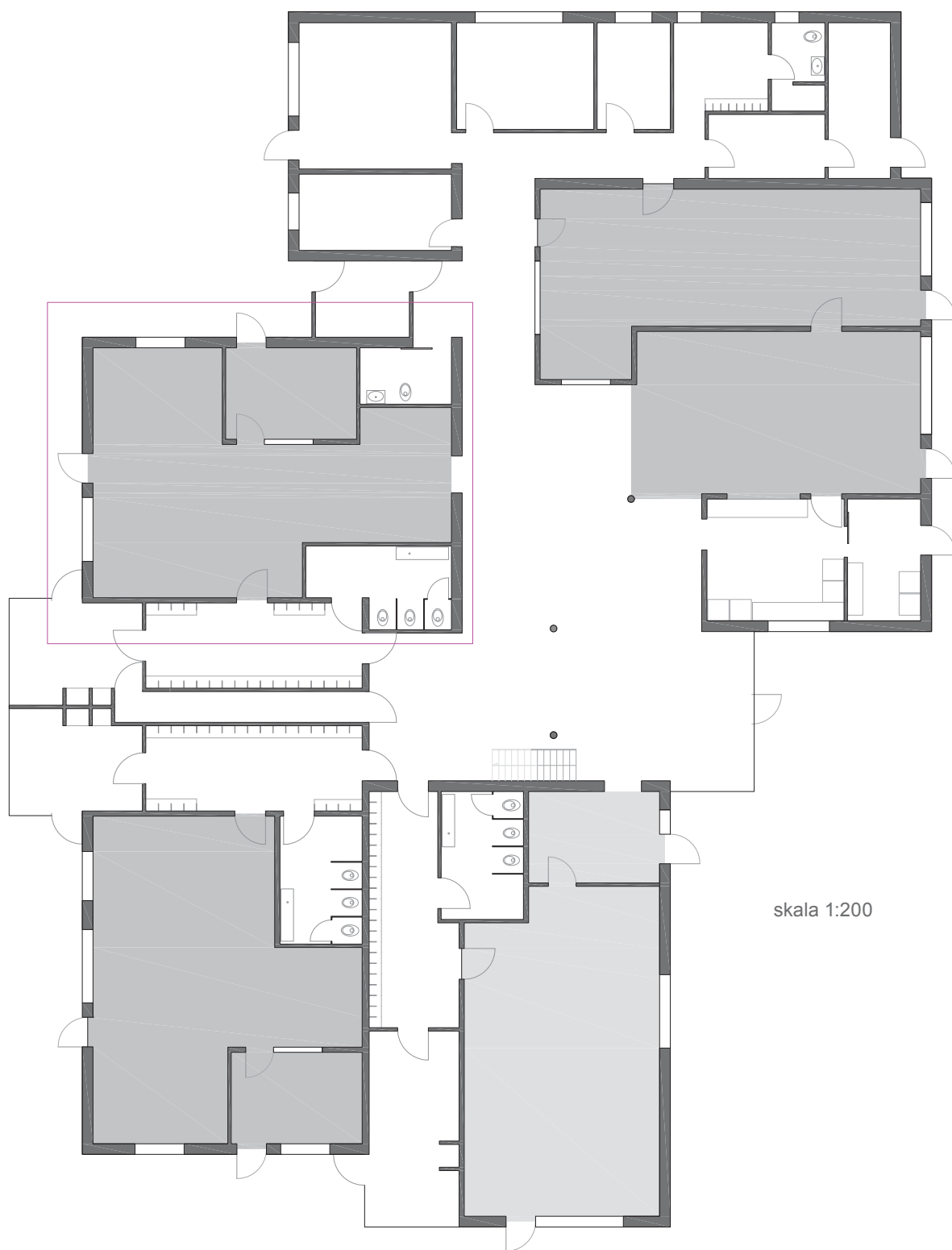
antal børn i institutionen i alt	66*
bruttoareal ekskl. hems i alt	872 m <sup>2</sup>
bruttoareal inkl. hems i alt	910 m <sup>2</sup>
bruttoareal pr. barn i alt	13,2 m <sup>2</sup>

grupperum børnehave	50 børn
frit gulvareal i opholdsrum til børnehavebørn	276,1 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum pr. børnehavebarn	5,5 m <sup>2</sup>

antal aktivitetssteder	22
antal aktivitetssteder pr. barn	0,4

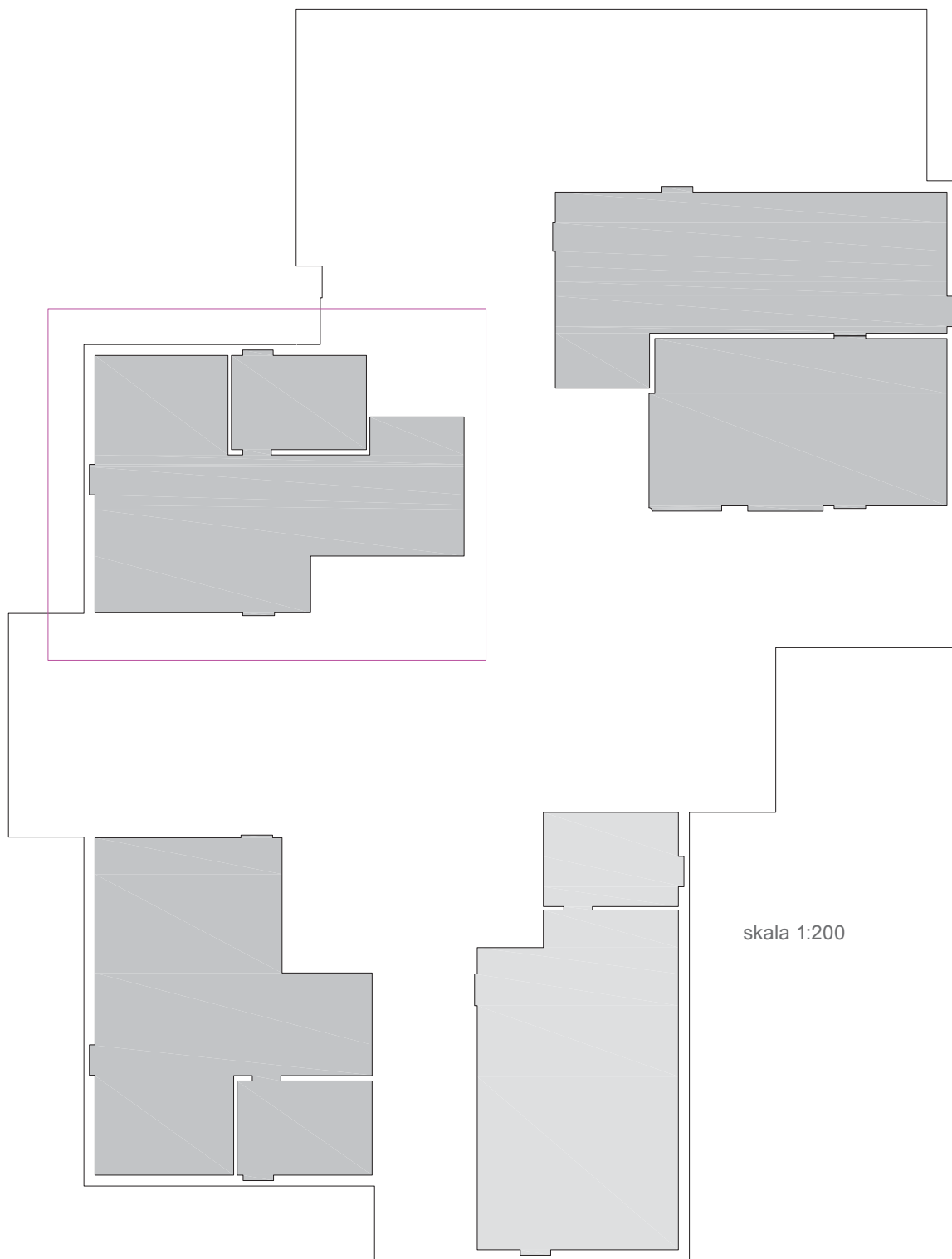
\* 50 børnehavebørn, 16 vuggestuebørn

bh7



skala 1:200

bh7



skala 1:200



873,5 m  
276,1 m<sup>2</sup>  
5,5 m<sup>2</sup>

skala 1:200



# bh8

byggeår/væsentlige ombygninger 1972

integreret institution, heltid, kommunal

antal børnehavebørn i institutionen i alt	34*
bruttoareal i alt	349,6m <sup>2</sup>
bruttoareal pr. barn i alt	10,3 m <sup>2</sup>

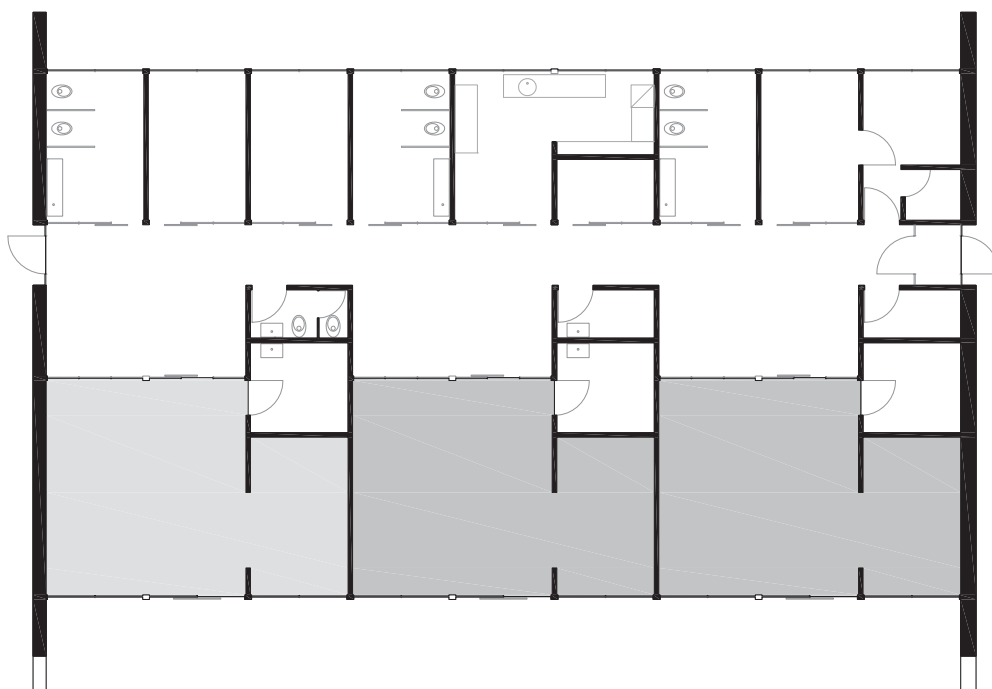
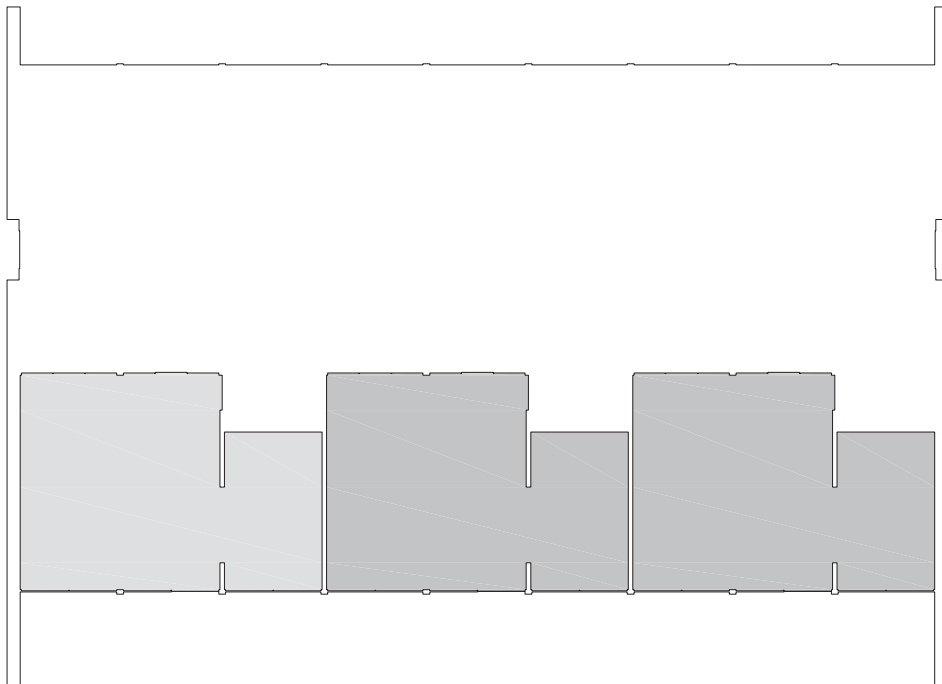
grupperum børnehave	22 børn
frit gulvareal i opholdsrum til børnehavebørn	83,1m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum pr. børnehavebarn	3,7 m <sup>2</sup>

antal aktivitetssteder**	25
antal aktivitetssteder pr. barn	0,7

\* 22 børnehavebørn, 12 vuggestuebørn

\*\* institutionen som helhed

bh8



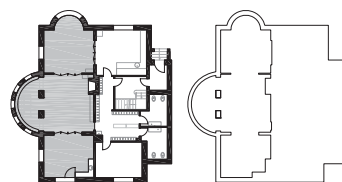
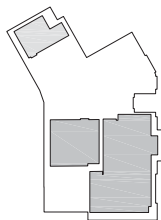
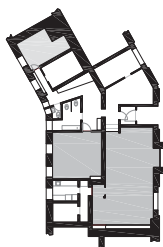
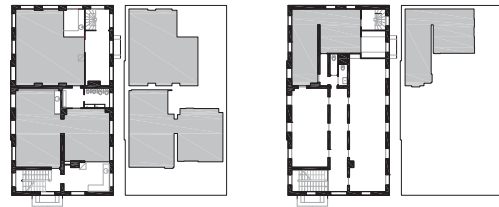
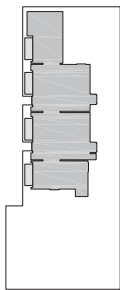
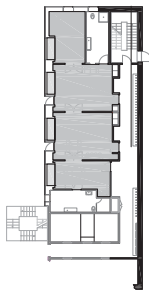
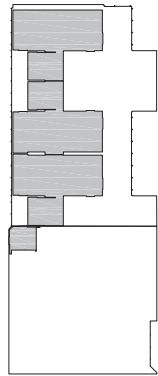
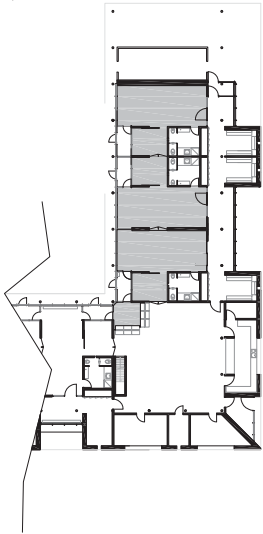
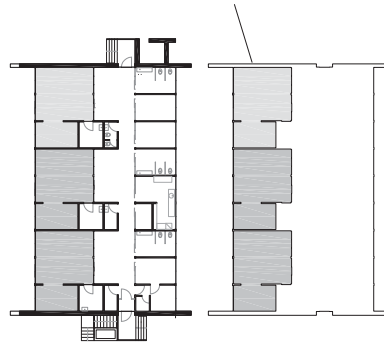
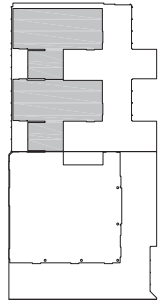
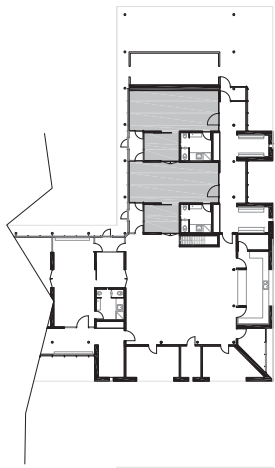
skala 1:200



873,5 m  
305,1  
4,6 m<sup>2</sup>

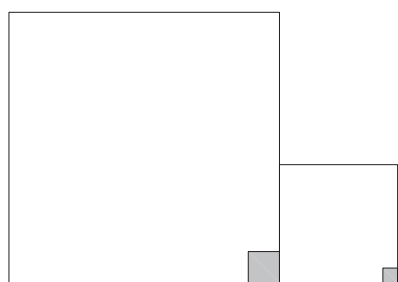
skala 1:200



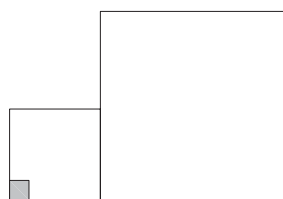


skala 1:750

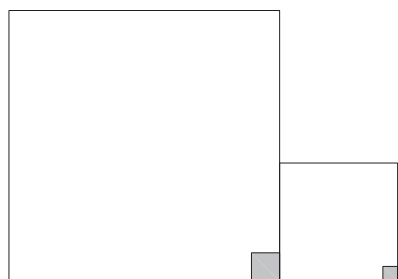
bh 4



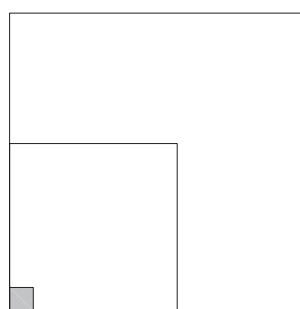
bh 8



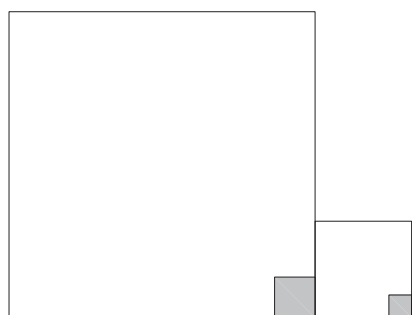
bh 3



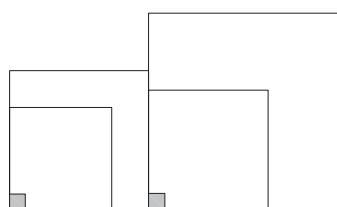
bh 7



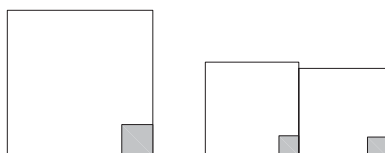
bh 2



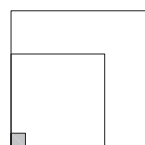
bh 6\*



bh 1



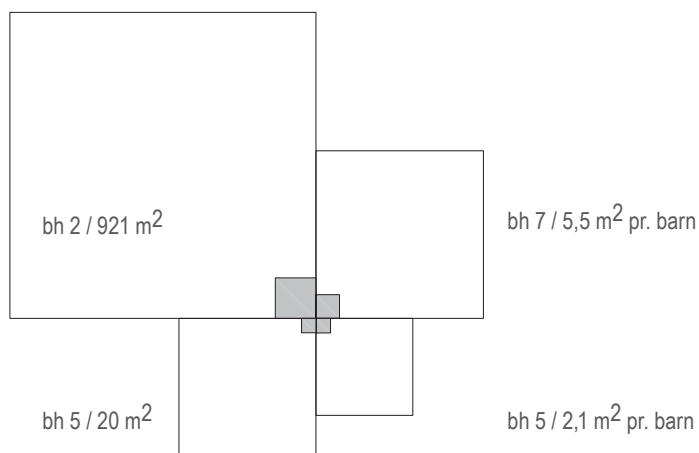
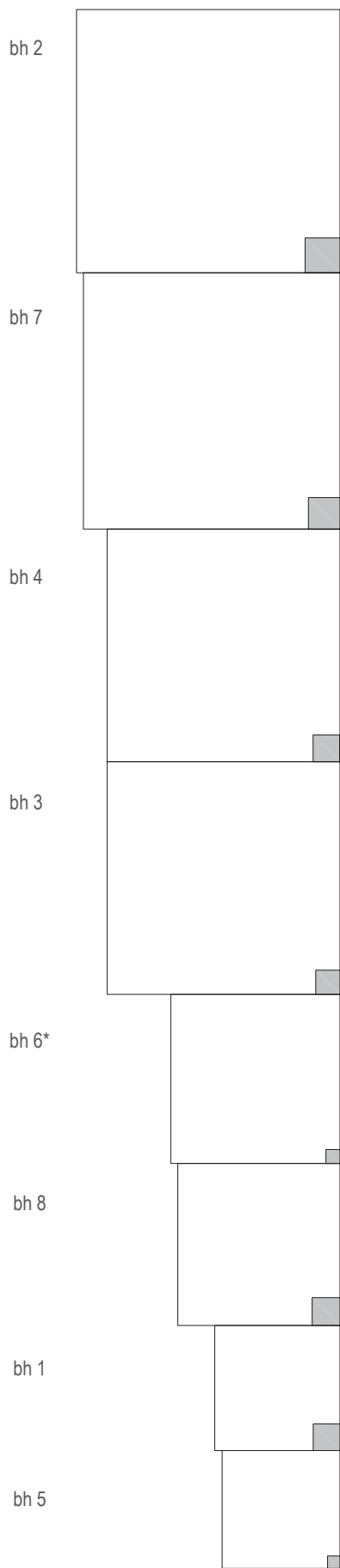
bh 5



skala 1:750

Nøgletal bh 1-8

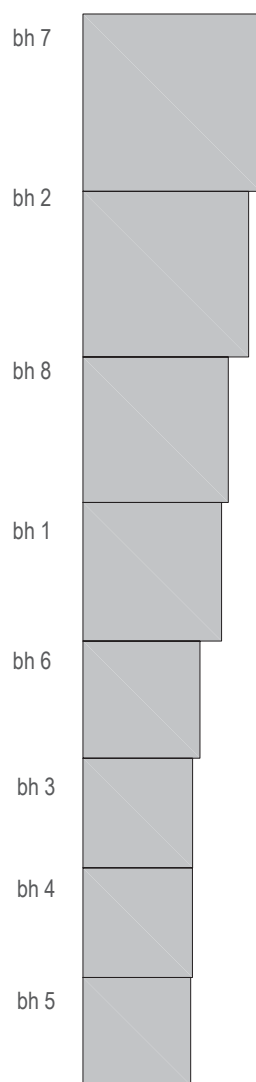
	bh 1	bh 2	bh 3	bh 4	bh 5	bh 6	bh 7	bh 8
bruttoareal pr. barn	9,5 m <sup>2</sup>	16,2 m <sup>2</sup>	7,8 m <sup>2</sup>	8,5 m <sup>2</sup>	4,8 m <sup>2</sup>	7,0 m <sup>2</sup>	13,2 m <sup>2</sup>	10,3 m <sup>2</sup>
frit gulvareal i opholdsrum pr. barn	3,5 m <sup>2</sup>	4,8 m <sup>2</sup>	2,1 m <sup>2</sup>	2,1 m <sup>2</sup>	2,1 m <sup>2</sup>	2,6 m <sup>2</sup>	5,5 m <sup>2</sup>	3,7 m <sup>2</sup>
aktivitetssteder pr. barn	0,6	0,8	0,6	0,3	0,3	0,3	0,4	0,7



skala 1:750

skala 1:750

Areal brutto/opmålt/BBR/  
beregnet på grundlag af  
opmåling/optegning efter  
målsat tegning:  
921 m<sup>2</sup> - 203 m<sup>2</sup>



skala 1:100

Opholdsareal/frit gulvareal  
pr. barn/beregnet på grundlag  
af opmåling/tegning efter  
målsat tegning:  
5,5 m<sup>2</sup> - 2,1 m<sup>2</sup>

\* bh 6 inkl./ekskl. 1. sal



## Referencer

Balagur, I. (2004): *Skabelse af en fælles vision om kvalitet*. I: Børn i Europa. Fag og mangfoldighed. 7/november 2004.

Kampmann, J., (1994): *Barnet og det fysiske rum – et blik ind i barndommens landskab*. Forlaget Børn & Unge..København.

Moore, G.T. (1996): *How Big is Too Big? How Small is Too Small*. I: Child Care Information Exchange 7/96, pp. 21-24.

SBi anvisning 230. (2010). *Anvisning om Bygningsreglement 2010*. Statens Byggeforskningsinstitut.

Van Liempd, H.M.J.A. og E.D. Hoekstra, 2004: *Evaluatieonderzoek kwaliteit huisvesting kindercentra. Onderzoeksverslag*. Waarborgfonds Kinderopvang. Eindhoven.

*Vejledning om projektering af daginstitutioner for børn og unge*. Socialministeriet, 1969.

*Vejledning om indretning af daginstitutioner*. Socialstyrelsen, 1973.

# Plads til barndommen

## *Marie Louise Gammelby*

Her bringes første del af Marie Louise Gammelbys ph.d.-afhandling ”Plads til barndommen? – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven. En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven”. Hele afhandlingen er udgivet særskilt hos SBI.

Alle referencer i dette kapitel refererer således til den samlede afhandling.

## Børnehavebyggeri set i en historie- og samfundskontekst

Dansk daginstitutionsbyggeri<sup>1</sup> og det vil sige også børnehavebyggeri - har i dag, sammenlignet med skolebyggeriet, et mere alsidigt og forskelligartet præg. Dette hænger sammen med, at der har været forskellig både økonomiske, politiske, arkitektoniske, pædagogiske og udviklingspsykologiske prægninger af daginstitutionsbyggerier gennem tiden.

De første asyler<sup>2</sup>, som var forløberer for daginstitutionen, blev finansieret af private som en del af et velgørenhedsprojekt til gavn for fattige familier, der havde svært ved at overkomme børnepasning og -opdragelse i det daglige, samtidig med at de skulle tjene til føden. I denne sammenhæng ombyggede man flere steder lejligheder og villaer til institutioner. Det var først i efterkrigstiden, at der blev gjort en ekstra indsats for opførelsen af nye daginstitutionsbyggerier, hvilket resulterede i en samtidig ensretning af byggerierne, som ofte kunne huse mange børn (Andersen, 2007, s. 505; de Coninck-Smith, 2005, s. 79).

De Frøbelske institutioner (folkebørnehaverne), der blev opført første gang i 1871, blev oprettet på baggrund af børnehavetanken hos primært Frøbel, der drejede sig om ikke kun børnepasning i den begyndende industrialisme, men indeholdt i samme grad en pædagogisk og politisk dimension, nemlig i lyset af oplysningstidens og romantikkens filosofi at se børnehaven og højskolen som institutioner, hvor statsborgerdannelsen kunne få helt nye muligheder (Sigsgaard, J. (1978). *Folkebørnehave og socialpædagogik*. Forlaget Børn & Unge).

Denne tanke har overlevet til i dag, og på denne måde kan den dominerende forklaring på institutionaliseringen af barndommen, der, som beskrevet nedenfor, handler om en samfundsmæssig løsning på at få kvinderne ud på arbejdsmarkedet i 1960'erne, også samtidig opfattes som samfundsmæssig interesse i at opdrage børn til samfundsborgere. Dette handler om, at der i befolkningen fra 1960'erne og frem er sket et skifte fra at forstå børn som naturligt opvoksede inden for hjemmets fire vægge, til nu i højere grad at opfatte det som noget vigtigt og positivt, at børn udsættes for en samfundsmæssig socialisation (Andersen, 2007).

<sup>1</sup> I afhandlingen skelnes ikke imellem de såkaldte integrerede institutionsbyggerier og de "rene" børnehavebyggerier – begge byggerier eller institutionstyper findes og er også begge repræsenteret i denne undersøgelse. Tre af de fire udvalgte byggerier er "integrerede" institutionsbyggerier med både børnehave og vuggestue, og ét af de udvalgte byggerier huser en børnehave. Undersøgelsen har børnehaven og dens byggeri som undersøgelsesfelt og ser på denne måde vuggestuerne i de integrerede institutioner fra.

<sup>2</sup> Første asyl i Danmark åbnede i 1828 (Erhvervs- og byggestyrelsen og Realdania: *Modelprogram for daginstitutioner*, 2010).

Da Folketinget i 1964 vedtog en lov om børne- og ungdomsforsorg, som pålagde kommunerne at sørge for det nødvendige antal daginstitutionspladser, var dette starten på den institutionalisering af barndommen, det vil sige en udvikling der har stået på i de sidste godt og vel 50 år, som har ført til at næsten alle børn i dag går i børnehave (de Coninck-Smith, 1995; Byggeri for børn. Daginstitutionsbyggeri før, under og efter 2. verdenskrig. Architectura, nr. 17, s. 7-30).

Denne demokratisering af institutionerne fik betydning for institutionsbygningernes udformning. Det blev indført, at Socialministeriet skulle godkende tegningerne til et institutionsbyggeri, hvor ministeriets rådgivende arkitekt Thomas Havning var ledende administrator, som udarbejdede nogle mønstertegninger over daginstitutionsbyggeri. Mønstertegningerne var meget tydeligt inspireret af hans tidligere tegninger af centralskoler, hvilket resulterede i, at strukturen i centralskoletegningerne slog igennem i institutionsbyggeriet (de Coninck-Smith, 2005). Dette betød byggerier med lange gennemgående gange, hvor der var en skarp opdeling mellem rummene til børn og rum til pædagoger. Den ene side af gangen var tiltænkt børnene med skolestuer, og den anden side af gangen var tiltænkt pædagogerne med mødelokaler, kontor og andre personalefaciliteter. Det var et typebyggeri der signalerede et hospitaliseret og klinisk rent daginstitutionsbyggeri. Der var dog forskel på hvor stor gennemslagskraft mønstertegningen havde i de forskellige institutionsbyggerier der blev opført. (*Byggetraditioner og barnets behov* af Annette Straagaard, art. i Nybyggeri, Kroghs Forlag og forfattere, 2003, s. 6; *Ej blot til lyst* af de Coninck-Smith, et bidrag i antologien *Arkitektur, krop og læring*, redigeret af Kristian Larsen, Hans Reitzels Forlag, 2005, s. 80).

Senere op igennem 1970'erne kom der et nyt typebyggeri et såkaldt multifleksibelt typebørnehavesystem, som bestod af et stort fleksibelt rum, med mulighed for at sætte skillevægge og ting op, som man synes, og på denne måde var det umiddelbart op til pædagogerne både at udforme og indrette rummene, som de ville. Disse mønstertegninger blev primært udviklet af arkitekt Tutti Lütken.

Men det var arkitekt Max Siegumfeldt, der siden 1950'erne havde arbejdet med de tegninger, som dannede baggrunden for en ny daginstitutionsbyggestil, der i 1963 fik godkendt en typetegning af Socialministeriet, som ifølge Ning de Coninck-Smith (2005) blev fremtidens løsning på byggerier til små børn. Det, der var banebrydende nyt i denne nye typetegning var udformningen af grupperum eller stuer til børnene frem for de tidligere skolestuer, samt udformning af rum i mindre størrelser i form af sænkede lofter og kroge. Barnet blev på denne måde tildelt et bestemt sted (stuen) og tilhørte en bestemt gruppe børn med fast tilknyttede pædagoger. I disse år blev der bygget mange institutionsbyggerier i kraft af, at mange kvinder trådte ud på arbejdsmarkedet, og der blev derfor brug for at få passet børn (Andersen, 2007, s. 505).

I 1980'erne og ind i 1990'erne opstod der en debat om rum til børn, hvis hovedpunkter omhandlede kvadratmeter (Bidstrup, 1993), indeklima og smittefare i forbindelse med stor tæthed blandt børnene i daginstitutioner. Embedslæge Anne Rindel, foretog en stikprøveundersøgelse i 24 københavnske vuggestuer og integrerede institutioner om sygefravær, hygiejne og de fysiske rammer. I en artikel i "Ugeskrift for læger" den 27. juli 1992 (ibid.) skriver hun, at hvis kvadratmetertallet per barn forøges med én, da vil antallet af sygedage falde med 9,8 procent per barn. Hun refererer i denne artikel til Sundhedsstyrelsens Vejledning fra 1986 med de lave minimumskrav til kvadratmeter: 3 kvadratmeter per vuggestuebarn og 2 kvadratmeter per børnehavebarn.

I dag er de samme kvadratmetertal gældende i Bygningsreglementet 2010<sup>3</sup>, der foreskriver, at der i dag- og døgninstitutioner mindst skal være et

<sup>3</sup> Disse tal kan findes i bygningsreglementet [http://www.bygningsreglementet.dk/br10\\_02\\_id62/0/42](http://www.bygningsreglementet.dk/br10_02_id62/0/42) afsnit 3.4.2. Arbejdsrum, stk. 2.



frit gulvareal på to kvadratmeter per barn (i vuggestuer tre kvadratmeter per barn). Tidligere psykologisk forskning<sup>4</sup> viser dog, at når den fysiske tæthed i daginstitutioner bliver så stor, at der er mindre end tre kvadratmeter per barn, vil en konsekvens af dette være en nedgang i gruppeleg og et fald i antallet af børn i legegrupperne generelt samt en stigning blandt børnene i aggressiv adfærd. Det er yderst bemærkelsesværdigt, at bygningsreglementet foreskriver et antal kvadratmeter, der ligger under denne grænse på tre kvadratmeter. Debatten om kvadratmeter og smittefare var ikke noget, der satte en ny byggestil i gang, og i dag er der endnu ikke lovgivet på området, men kun fremskrevet anvisninger.

Fra midten af 1990'erne startede en ny trend inden for institutionsbyggeriet, der skulle understøtte børns æstetiske læreprocesser. I byggeriet blev der lagt vægt på, at børnenes sanser skulle inspireres, og der skulle være et ordentligt lysindfald i institutionens rum. Den slags institutionsbyggerier, der kom ud ad denne nye trend, adskilte sig fra andet byggeri set rent funktionelt, men ikke i forhold til den fysiske udformning. I et historisk perspektiv på senhalvfemsernes institutionsbyggeri, "var det en arkitektonisk æstetisk leg med materialiteten der slår igennem i byggeriet og mindre et fokus på børns egentlige leg i institutionen." (de Coninck-Smith, 2005). Denne trend er blevet ført op til i dag og lader til at være et fællestræk for meget nutidigt byggeri til børn. Indretningen i de første privatfinansierede daginstitutioner i lejligheder og villaer lignende skolens indretning, med en skolestue og en sovestue. Skolestuen var indrettet med en asyltrappe, hvor børnene opholdte sig og lavede forskellige aktiviteter som at læse, lege eller sove. Denne trappe gjorde det muligt for kun én pædagog/plejepersonale at have overblik over samtlige – op imod 100 - børn (*Ej blot til lyst* af de Coninck-Smith, et bidrag i antologien *Arkitektur, krop og læring*, redigeret af Kristian Larsen, Hans Reitzels Forlag, 2005, s. 79). De beskrevne folkebørnehaver var ofte indrettet med mange borde og stole, der som i et klasseværelse står rettet mod et sted, således at børnenes opmærksomhed er rettet mod pædagogen (Sigsgaard, J. (1978). *Folkebørnehave og socialpædagogik*. Forlaget Børn & Unge).

I takt med den nye byggetrend i 1970'erne og opdelingen af børn og pædagoger på stuer, ændredes måden at indrette rummene til børn samtidigt. Det var en drejning væk fra den skolastiske indretning med borde og stole på rækker, til en indretning med små nicher og kroge, som vi kender det i dag, og som er kendetegnende for mange børnehavers indretninger. Som Andersen (2007) skriver, er daginstitutioner i dag indrettet forbavsende ens. Der er typisk indrettet dukkekroge, puderum, konstruktionshjørne og steder, der er mere værkstedsprægede, hvor børn og pædagoger kan sidde sammen om en aktivitet.

De tidligste skolastiske indretninger af børnehaver har stillet krav til barnekroppen om at holde sig i ro og sidde stille på en stol. Sammen med den tids revselse af barnekroppe, samt en streng regulering af kroppen til at sidde stille, danner et entydigt kropsideal, som er blevet beskrevet som en forstoling af barnekroppen (Kampmann, 1994; Smith, 2007). Men dette kropsideal er ikke sluppet helt ud af børnehaven endnu i vores tid (ibid.), og institutionslivet er generelt blevet betragtet som et sted med det overordnede formål at disciplinere kroppene (Ibid; og de Coninck-Smith, *The Panopticon of Childhood*).

Dog har der samtidig op gennem 1900-tallet været en modsatrettet udvikling eller bestræbelser. Det var blandt andet Astrid Gøssel, Lise Ahlmann, Bernhard Christensen og Sven Møller Christensen, der forsvarede børns spontane kropsudfoldelsesmuligheder. De var fortalere for, at børn ikke skulle hæmme deres kropslige kræfter og udtryk for herigennem at blive fysiske og psykisk sunde individer (Smith, 2007). Kroppens bevægelser blev betragtet som en helhed, og børn skal udfolde frie bevægelseslege af improvisato-

risk karakter. De voksnes eller pædagogernes rolle er da, at opmuntre og støtte barnet til at bevæge sig efter dets egen motivation, frem for at dets egne bevægelser blokeres eller stoppes af de voksne (Andersen, 1995, s. 28; Schmidt, Lene S. K.: *Krop, rum og pædagogik*, (2007), s. 429). Dette giver ligeså et entydigt kropsideal, der samtidig dækker over et syn på barnet som sundt, naturligt og frit udfoldende.

I dag har begge barnesyn – det beherskede, disciplinerede barn og det frit udfoldende og kropsbevægelige barn – overlevet og er med til at præge den pædagogiske praksis i institutionsdagligdagen, hvilket også kommer frem i afhandlingens analyser.

Dette gør, at pædagogikken i praksis ofte er modsætningsfuld og paradoksal, grundet dette flertydige barnesyn. Det kan være svært for børn at forholde sig til et flertydigt barnesyn og syn på barnets krop (om hvordan barnet skal placere og holde sin krop), som ud over at ligge implicit i den pædagogiske praksis også viser sig indlejret i de fysiske omgivelser.

## Problemformulering

Fysiske rammer er med til både at forme og sætte grænser for hvor, hvordan og hvor meget barnet kan udfolde sig, men samtidig har arbejdet med afhandlingens problematik vist, at den praktiserede pædagogik inden for disse fysiske rammer, spiller ind i relationen mellem barnet og rummet og således kan tildeles den afgørende betydning for barnets muligheder for udfoldelse. Pladsen, den rumlige udformning, indretninger og pædagogikken har en betydning for socialisationen af barnet – men hvilken? Der savnes i forlængelse heraf viden om effekterne af socialiseringen af børn i børnehaver, med forskellig plads og rumlig udformning, ved at se på, om effekterne kan siges at være rumligt/materielt eller pædagogisk betinget.

Grundlæggende for den betragtningsskema der anlægges på rum er, at rummet ikke er en neutral størrelse. Heri er indlejret implicite principper for, hvordan børn og pædagoger skal opholde sig i og være sammen i børnehaven.

I afhandlingen studeres (implicit) pædagogik<sup>5</sup> forstået som socialisation<sup>6</sup>. En stor del af socialisationen i børnehaven handler om, at barnet skal lære at opholde sig rigtig og holde kroppen rigtigt på bestemte måder i bestemte situationer i børnehaven. Barnet bliver formet/socialiseret til at indrette sig efter bestemte principper, uden at denne formning egentlig er synlig eller bemærkes af hverken pædagoger eller børn. Der sker en implicit inkorporering af hvilke steder, der værdsættes og hvilke barnekroppe der værdsættes at opholde sig på bestemte steder, på bestemte måder og på bestemte tidspunkter.

På denne måde bliver fokuseringen i afhandlingen på den mere eller mindre ekspliciterede socialisation i børnehaven også samtidig til en optagethed af det skjulte, det før-bevidste og de ikke-forhandlede dominans- og tvangsaspekter "bagved" socialisationen.

Det, der er genstand for opmærksomhed og analyse i denne afhandling er på denne måde de (mere) selvfølgelige socialisationspraktikker, dvs. den socialisation af børnehavebørn, der både ligger indlejret implicit i de fysiske rum og i den pædagogiske dagligdagspraksis. Det vil sige analyser af rum

---

<sup>5</sup> Begrebet om implicit pædagogik beskrives nærmere i afsnittet 'Implicit pædagogik' i denne del af afhandlingen.

<sup>6</sup> På trods af at jeg også kunne bruge begrebet om kulturalion eller kultivering i stedet for socialisation, vil jeg holde fast i at begrebssette pædagogikken som socialisation. Umiddelbart handler distinktionen mellem disse to begreber – socialisation og kultivering – om, at socialisation er når man betragter børnehaven som en del af et større barnedoms- og institutionsfelt i samfundet; mens kultivering handler om at betragte børnehaven som et relativt autonomt felt. I afhandlingen bevæger jeg mig mest på niveauet, hvor jeg betragter børnehaven som et relativt autonomt felt, men i og med, at dette perspektiv netop anskuer børnehaven, som et kun *relativt* autonomt felt, vil jeg fastholde brugen af socialisationsbegrebet.

og materialitet (studeret i relation til den pædagogiske praksis), som havende en socialiserende effekt på barnet.

Ved at studere hvorledes børn og pædagoger inddrager og bruger plads, rum og materialitet, forsøges fire forskellige børnehavbyggerier<sup>7</sup> som kontekst for børns og pædagogers sociale praktikker belyst. Jeg er både interesseret i rummets eller børnehavbyggeriets betydning i sig selv – som det så at sige står og taler sit eget sprog (som havende indlejrede principper og ordener) – og interesseret i at se på hvordan rum tildeles betydning gennem pædagogisk praksis.

Der anlægges et dobbelt perspektiv på relationen mellem agenten (barnet eller pædagogen) og rummet som en strukturerende agent, hvorved der både ses på hvordan rum er strukturerende i henhold til børns og pædagogers dagligdagspraktikker i børnehaven, samt på hvordan børn og pædagoger 'strukturerer' (eller former) rum til en bestemt praksis.

Som en overordnet teoretisk ramme i projektet anvendes Bourdieus praksisologi. Ud fra denne teori indlejres rummets strukturer i den kropslige praksis. Herved understøtter eller påvirker agenten gennem sine praktikker den orden og organisering som rum og materialitet er medkonstituerende for.

I forlængelse heraf er afhandlingens forskningsspørgsmål:  
Hvordan udspiller børns og pædagogers daglige liv sig i børnehavbyggerier – med forskellig udformning, indretning og pladsforhold – og hvordan får og tilskrives plads, rum og materialitet (symbolsk) betydning gennem deres dagligdagspraktikker?

Afhandlingens vidensproduktion kan sammenfattende siges at producere viden om sammenhænge mellem pædagogik og rum – og sammenhængenes paradokser og socialisationseffekter. I afhandlingen fremlægges begreber og teoretiske perspektiver, der kan fastholde et fokus i et komplekst spændingsfelt over sammenhænge mellem fysisk-materielle og pædagogiske forhold, og måderne hvorpå disse sammenhænge frembringer nye socialisationsbetingelser for børn.

## Formålet med afhandlingen

Interessen for relationen mellem arkitektur, rum og pædagogik; materialitet og socialitet blev oprindeligt opdyrket tilbage i min studietid<sup>8</sup>. Det er en interesse for, hvordan mennesker påvirkes af de fysiske omgivelser, de opholder sig i. At man opfører sig forskelligt alt efter, om man opholder sig i en kirke, på arbejdspladsen eller derhjemme i private omgivelser. Helt grundlæggende er det en nysgerrighed efter at finde ud af, hvilken betydning rum og materialitet har for de sociale samværsformer, der (op)dyrkes, og i hvor stort et omfang rum og materialitet har betydning for dagligdagens omgangsformer mellem mennesker – på arbejdspladsen, museer (osv.) og, hvilket er denne afhandlings interesse, i opdragelses- og uddannelsesinstitutioner.

Desuden er der under arbejdet med afhandlingen vakt en særlig interesse for børnehaver set på som opdragelsesinstitutioner – et sted hvor børn socialiseres ind i en bestemt kultur. Stort set alle børn (90%; de Coninck-Smith, 2005) i Danmark opholder sig i børnehaver, hvilket vil sige, at de opholder sig i nogle byggerier og rum, der er udformet<sup>9</sup> og indrettet på baggrund af nogle professionelles (pædagogers og arkitekters) idéer om og opfattelser af, hvilke rum der er specielt attraktive, opdragende eller gode for børn. Men disse rum til børn er samtidig præget af (som beskrevet tidligere) politiske og

<sup>7</sup> det vil sige, at udearealer/legepladser ikke tildeles opmærksomhed

<sup>8</sup> På Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet

<sup>9</sup> Offentlige byggerier til børn omfatter både byggerier, der er tænkt og opført som byggerier til børn, og de byggerier der ikke fra starten af er tænkt som byggerier til børn. Disse sidstnævnte byggerier inkluderer de børnehaver, der eksempelvis har til huse i en gammel lejlighed eller villa. I denne undersøgelse indgår tre børnehaver med byggerier opført til børn, og en børnehave der er 'bygget ind i' en lejlighed og på denne måde ikke fra starten er tænkt som et byggeri til børn.

økonomiske interesser om børn og barndom - og mere overordnet - interesser om opdragelse, uddannelse og samfund.

Afhandlingen bevæger sig hovedsageligt i sine analyser på et praksisnært niveau<sup>10</sup>, hvor institutionslogikker og praksisser, som de udspiller sig inden for den praktiske børnehavedagligdag, undersøges. Men man kan sige, at et overordnet samfundsniveau blander sig ind i analyserne og i afhandlingen gennem teoribrugen – Bourdieus prakseologiske teori, der danner den teoretiske ramme i afhandlingen – en teori med en samfundsbase og -videnskabelig grundkonstruktion, der handler, om at de kategorier som operationaliseres i den pædagogiske praksis ikke nødvendigvis (eller måske langt mindre end man tror) er produceret inden for denne pædagogiske praksis' rammer. På denne måde blander der sig i afhandlingens analyser også et samfundsniveau ind, som blandt andet viser sig i, at der oparbejdes analytiske kategorier, der kan siges at have rod i en overordnet samfundsmæssig og historisk ramme.

Desuden fremanalyseres der i analyserne, det man kan kalde bredere social- og kulturhistoriske barnesyn, der kan siges at være implicit tilstede i den pædagogiske dagligdagspraksis. Det, at afhandlingens analyser viser, at kategorier der er homologe med kategorier i den pædagogiske praksis, operationaliseres i arkitekturen (af arkitekten), konstaterer yderligere, at der kan konstrueres homologe relationer mellem arkitekters og pædagogers praktikker, hvilket således markerer, at objektive strukturer (i samfundet) sætter sig igennem i både pædagogers og arkitekters praktikker.<sup>11</sup>

Den primære hensigt med afhandlingen er at undersøge og diskutere, hvilken betydning de fysiske rammer har for det pædagogiske arbejde og videre, hvilke muligheder de giver for børn og børneliv. Det er en optagethed af, hvordan plads, rum, materialitet og pædagogik hænger sammen, og hvordan fysiske/materielle forskelle gør en forskel for det pædagogiske arbejde og for børnehalebørn i den institutionelle dagligdag. Det forsøges undersøgt, hvilke muligheder og begrænsninger plads og rum giver og sætter for pædagogen i sit arbejde med børn, og ligeledes hvilken faktor pædagogen spiller i relationen mellem barnet og de fysiske rammer, for videre at kunne undersøge hvilke muligheder og begrænsninger både det fysiske materielle og pædagogikken giver og sætter for børnehalebørn.

Her er der ikke tale om en kausal årsags-virknings – sammenhæng, når man ser på relationen mellem fysiske rammer, børn og pædagoger, men studiet har vist kompleksiteten i, hvordan både plads og rum gennem pædagogers og børns ophold heri, både tildeles og får betydning. Det har vist sig, at pladsen, rummet og indretninger/materialiteter i sig selv, ikke kan siges at gøre en forskel, men at det er i *relationen* mellem agenten (pædagoger og børn) og rummet, at rummet og dets karakter kan siges at gøre en umiddelbar forskel. Pladsen og rummet gør ikke en forskel i sig selv, men pladsen og rummet er på denne måde betinget af, hvordan pædagoger og børn indtager den/t.

Der er arkitektoniske og rumlige forskelle mellem de til undersøgelsen i afhandlingen fire udvalgte børnehaver, fx viser forskellene sig i, om rummene i børnehaven er store og åbne med transparens i og imellem rum og steder, eller om rummene er lukkede og har en mere labyrintisk karakter; ligeledes er der forskelle i forhold til pladsforholdene i børnehaverne. Disse forskelle kan karakteriseres som nogle 'synlige' forskelle mellem børnehaverbyggerierne i undersøgelsen, men samtidig undersøges i afhandlingen, hvordan også forskelle (og ligheder) viser sig implicit indlejret i den rumlige udformning, og i den måde som rum anvendes (og også indrettes) af pædagoger og børn.

---

<sup>10</sup> Denne empirisk praksisnære indgang anvendes til at studere samværsformer mellem primært pædagoger og børn, og derved i mindre omfang børns interne samværsformer.

<sup>11</sup> Dette analytiske greb er inspireret af Siegmundfeldt (1992), der gennem sit studie af arkitekters og lægers praktikker viser, at der fremkommer homologe relationer mellem disse.

I afhandlingen diskuteres således både, hvordan de implicitte eller 'usynlige' forskelle (og ligheder) og de synlige rumlige forskelle, producerer forskelle i muligheder for det pædagogiske arbejde og også forskelle i de muligheder, som børn har for børneliv. I afhandlingens analyser er der ikke altid en klar grænsedragning mellem, hvad der kan klassificeres som hhv. synlige og usynlige rumlige forskelle, men begge niveauer forsøges undersøgt gennem et fokus på, hvordan den pædagogiske dagligdag i fire pladsmæssigt, rumligt og indretningsmæssigt forskellige børnehaver tager sig ud, og med et samtidigt fokus på det implicitte og på samme tid selvfølgelige i både den pædagogiske praksis og i rum; 'selvfølgelige' i og med, man har en tendens til ikke at stille spørgsmålstegn ved disse. Det handler eksempelvis om pædagogers (selvfølgelige) opdelinger af børn på stuer, og her samtidig den selvfølgelige rumopdeling i stuer (som understøtter pædagogens opdelinger af børn), hvilket har den socialisationseffekt på børn, at der er nogle steder i børnehaven som man hører til, og der er andre steder, hvor man ikke hører til, hvis man hører under kategorien 'barn'.

Undersøgelsen har et løbende og grundlæggende sammenlignende niveau mellem de fire til undersøgelsen udvalgte børnehaver (udvalgt på baggrund af rumlige variable), og sløjfen, der bindes til sidst i afhandlingen, er, at se på variationer i fund og resultater mellem de fire udvalgte børnehaver, for at kunne komme med nogle svar på hvordan plads, rum og materialitet er med til at gøre en forskel for det pædagogiske arbejde og for børn.

## Implicit pædagogik

(Analyse)arbejdet består således i at fremanalysere nogle implicitte grundlæggende principper i både de fysiske rammer og i den pædagogiske praksis, der tilsammen er med til at forme/socialisere børnehavebarnet. Det er nogle bagvedliggende principper, der sætter sig igennem i pædagogers praktikker i børnehaven og kan siges at udgøre den baggrundsstruktur eller doxa, som arkitekter, pædagoger og børn handler på baggrund af.

I denne sammenhæng giver det mening at introducere begrebet om implicit pædagogik, til at beskrive det som afhandlingen forsøger at undersøge, nemlig strukturer/mønstre og logikker, som udspiller sig i den praktiske børnehavedagligdag, men som på en måde er i funktion bag om ryggen på agenterne; en struktur der virker gennem agenternes habitus.

Fokuseringen på den implicitte pædagogik er ud fra en antagelse om, at den implicitte pædagogik har en større kraft, da den lagres ubevidst i agenterne og på denne måde inkorporeres uden en bevidsthed herom. Den implicitte pædagogik, der fremtræder i den pædagogiske dagligdag i både objektiveret (rumlig) og praksisbunden form, er sværere at få øje på og identificere og er derfor også sværere at opponere imod, da den er implicit og derved samtidig får en selvfølgelighed i den institutionelle dagligdag. Begrebet om implicit pædagogik indeholder derved i afhandlingens forståelse både objektiverede rumlige strukturer og en objektiveret praksisbunden struktur. Implicit pædagogik henviser altså til både rummets implicitte pædagogiske kraft og til pædagogens praksis som havende en implicit kraft.

Implicit pædagogik er noget, der foregår bag om ryggen på agenterne, da det synes naturligt og selvfølgeligt at handle og eksempelvis vurdere et barns handlen på en bestemt måde. De ordningsprincipper der ligger indlejret i rummet, og som indskrives i børns (og pædagogers) kroppe<sup>12</sup> (ikke verbalt og umærkeligt), strukturerer agenternes kroppe og måder at være og handle på i rum. Opdelinger, fordelinger og hierarkiseringer af rum, hvor og hvem, der eksempelvis hører til bestemte steder i børnehaven inkorporeres i børn og bliver en del af deres mentale strukturer. Den implicitte pædagogik i

---

<sup>12</sup> Med Bourdieus ord 'inkorporering'.

en praksisbunden form, der beskrives kort i nedenstående citat, er også samtidig virkningsfuld:

*"Intet forekommer mere usigeligt, mere ukommunikerbart, mere uerstatteligt, mere uefterligneligt og derved mere dyrebart end de inkorporerede værdier, de værdier, der er blevet kropsliggjort i kraft af den transsubstantiation, som udøves af en implicit pædagogiks umærkelige overtalelser; den pædagogik, der er i stand til at indpode en hel kosmologi, en etik, en metafysik og en politik ved hjælp af så uanselige befalinger som "ret ryggen" eller "lad være med at holde kniven i venstre hånd". (Pierre Bourdieu: Udkast til en praksisteori, 2000, s. 232)*

Således er det alle de former for selvfølgelige 'pædagogiske' handlinger, som udgør den implicite pædagogik, som af pædagoger ikke ekspliciteres som en egentlig pædagogik i dagligdags forståelse, men nogle vurderings- og opfattelseskategorier der ligger bag pædagogers praktiserede pædagogik. Og på samme måde anses de principper eller kategoriseringer indlejret i rummet ligeledes som implicit pædagogik, da disse ordningsprincipper sætter sig igennem i børns og pædagogers kroppe, når de opholder sig i og bevæger sig i børnehavens rum.

Gennem børns og pædagogers praktikker kan jeg studere implicit pædagogik som et institutionaliseret fænomen, som en bestemt struktur eller orden, som den pædagogiske praksis også er et udtryk for. Pædagogikken i afhandlingen er således indrammet i forhold til en forståelse af implicit pædagogik (som noget selvfølgeligt og 'naturligt'<sup>13</sup>), der både dækker over de (mere eller mindre implicite) opfattelses- og vurderingsformer (eller den struktur), som pædagoger benytter sig af i deres omgangsformer med børnene, og den implicite/objektive struktur der er indlejret i de rum, som både pædagoger og børn opholder sig i.

De bagvedliggende indlejrede og orienterende principper (både arkitektoniske og pædagogiske) som bliver konstrueret i afhandlingens analyser (i analysedel 1), er ikke et regelsæt som børnene/agenterne følger. Men principperne sætter sig igennem i deres måder at handle på og være på i børnehaven. Bestemte måder at gøre ting på bliver indarbejdet uden eksplicit indlæring eller opdragelse, men implicit heri. Barnets habitus<sup>14</sup> er en inkorporering af principperne i kulturen og handler ikke om en indøvelse af selve praktikkerne, men om de (kulturelt og socialt) fremherskende principper, der ligger til grund for praktikkerne.

Det vil sige at bagved eller under den fremtrædende kommunikation (eller den eksplicite pædagogik) ligger der en indprentning af de bagvedliggende principper, en indprentning som foregår før-bevidst, og som handler om at indlære noget andet (implicit pædagogik). Det ser ud som om, man opdrager barnet, men det er i virkeligheden en vidtrækkende 'overtalelse', det handler om, fordi det er hele kulturens doxa, der samtidig inkorporeres.

Her bliver det interessant at se, hvordan disse objektive rumlige og praksisbundne strukturer gennem agenternes praktikker enten kan siges at blive reproduceret, modificeret eller transformeret. Samtidig giver disse strukturer eller mønstre et billede af, hvilke børn der inkluderes og ekskluderes i denne struktur, hvilket afhænger af, hvilke ressourcer (eller kapitalkonfigurationer), de har at sætte ind med i børnehavefeltet (i fokus i analysedel 2). På baggrund af dette bliver undersøgelsen til et etnografisk studie af legitimitet og illegitimitet, som det kommer til udtryk i pædagogers praktikker, i form

<sup>13</sup> I afhandlingens perspektiv er der ikke noget der opfattes som naturligt. I børnehaven foregår en formidling eller en påføring af en vilkårlig struktur, som sker gennem en implicit overføring gennem kroppe (inkorporering). Dette foregår gennem sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker (indskrevet i rum og i den pædagogiske praksis), som netop er genstand for en kategorianalyse i afhandlingen (kategorianalysen beskrives nærmere nedenfor).

<sup>14</sup> Habitusbegrebet uddybes i teoriafsnittet.

af de vurderings- og opfattelseskategorier som pædagoger benytter sig af i deres praksis, og i form af hvordan pædagoger indretter rum, og hvordan de legitimerer og illegitimerer steder, rum og ophold heri. Dette sidste forhold omkring legitimitet/illegitimitet ift. rum kobles både empirisk, teoretisk og analytisk til barnekroppen, da børns ophold i og relation til rum sker gennem kroppen. Det er gennem kroppen, barnet indoptager rummet, dets regler for ophold og rummets implicitte principper for, hvordan og hvem der skal opholde sig hvor, hvordan og hvornår.

## Disposition for afhandlingen

Afhandlingen er disponeret i fire dele. Den første del består af de indledende kapitler i afhandlingen, som indeholder afsnittene 'Børnehavebyggeri set i en historie- og samfundskontekst', 'Problemformulering', 'Formålet med afhandlingen', 'Implicit pædagogik' og denne disposition.

Anden del består af en redegørelse for afhandlingens teoriramme, videnskabsteoretiske grundlag samt et metodeafsnit, hvor det forsøges at gøre forskningsprocessen i arbejdet med afhandlingen transparent. I teoriafsnittet er analytiske bestemmelser og begreber blevet opbygget og defineret gennem de teoretiske begrebsapparater fra primært Bourdieus og suppleret med Foucaults teori. Derudover fremlægger jeg min læsning af Bourdieu og hvilke centrale begreber, som afhandlingens analyser bygger på. Det handler om begreberne praktik, habitus og felt. Ligeledes fastsættes begreber om plads, rum og materialitet gennem brug af Bourdieus teori, hvor kroppen har en central betydning. Her grundlægges afhandlingens relationelle blik mellem agenten (barnet og pædagogen) og det fysiske rum. Jeg inddrager desuden Foucaults begreb om Panoptikon som et andet og supplerende analytisk (be)greb til det oparbejdede Bourdieuske rumbegreb.

Begge teorier leverer redskaber til analysen af relationen mellem agenten og det fysiske rum, og samtidig kan begge teorier fortælle noget om den implicitte, ikke-italesatte pædagogik som foregår bag om ryggen på agenterne. Men forskellen på de to teoretiske tilgange beskrives i en fremskrivning af to forskellige magtbegreber. Foucault siger ikke noget om den virkelighed, der udspiller sig i børnehaverne, men kan give et overblik over hvordan og hvor meget, principper om disciplinering er til stede i de fysiske udformninger i børnehavebyggerierne. Modsat giver Bourdieus teori anvendes for at få indsigt i og oparbejde erkendelser af det liv, der leves i børnehaven.

I det videnskabsteoretiske afsnit forsøges det at placere Bourdieu i det videnskabsteoretiske landskab, med hans kropsfænomenologiske aner i Merleau-Ponty som største inspirationskilde, hvor menneskets indtagelse af verden er noget, der sker gennem kroppen, og derved er menneskets kropslige væren i verden central. Det forsøges altså at forklare, hvilke ontologiske og epistemologiske antagelser, der ligger til grund for det videnskabelige arbejde i afhandlingen.

I metodeafsnittet forsøges det at fremskrive den forskningsproces, der ligger til grund for vejen fra empiriproduktion, over teoretiske og analytiske konstruktioner til analysestrategier. Her forsøges det således at gøre det transparent for læseren, hvordan viden og videnskabeligheden er praktiseret og reflekteret i afhandlingen.

Tredje del består af analyserne i afhandlingen, som indeholder to hovedafsnit: analysedel 1 og analysedel 2. Analysedel 1 kaldes for en kategorianalyse, hvor det forsøges undersøgt, hvilke muligheder og begrænsninger plads og rum giver og sætter for det pædagogiske arbejde. Dette undersøges ved at se på hvilken pædagogisk kraft, der ligger indlejret i rum, hvilket analytisk handler om at fremanalysere rumlige ordningsprincipper og kategoriseringer (eller forskelsstrukturer) og undersøge, om disse konvergerer eller

er i konflikt med pædagogers (bevidste) principper for indretning af børnehavens rum.

Derudover er intentionen i analysedel 1 at skabe et materiale, der videre kan bruges som konstruktioner af de forskelsstrukturer – både rumlige, hvilke har rod i arkitektfaget, og pædagogiske, der har rod i pædagogfaget – som danner homologe relationer. Dette betyder, at der optræder bagvedliggende principper, som både ses i funktion i arkitekt- og i pædagogfaget, hvilket vidner om, at disse principper (forskelsstrukturer) også er i funktion (homologt) på et samfundsmæssigt plan. På denne måde består en del af analysen af en konstruktion af doxa, som er de grundlæggende fælles overbevisninger i og af den sociale verden, hvordan den skal forstås og opdeles i forhold til bestemte principper.

I analysedel 2 er hensigten at se på børns muligheder og begrænsninger for børneliv. Dette gøres ved at foretage en børnestrategisk analyse af, hvordan børn, med forskellig habitus, har mulighed for strategisk at gøre sig gældende inden for rammerne af børnehaven set som et felt. På baggrund af, at der forekommer forskellige legitime børnepraksisser (udspændt i form af en kapitalstruktur – hvilket er baggrunden for, at denne del af analysedel 2 kaldes for en kapitalanalyse) i hver børnehave, har børnene forskellige muligheder for at positionere sig i børnehavefeltet, som enten domineret eller dominerende (eller i en mellemposition). Til slut i analysedelen forsøges det klarlagt, om socialisationseffekterne af børnehavebarnet kan siges at være rumligt/materielt og /eller pædagogisk betinget.

Fjerde del i afhandlingen er en afsluttende del der indeholder en konklusion, der diskuterer analysernes resultater.



# Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige – et professionsperspektiv

*Inge Mette Kirkeby*

Det er et grundvilkår i arkitektur, at mere plads – alt andet lige – vil give brugerne flere muligheder. Det gælder også for børnehaver, hvor spørgsmålet om, hvor meget/lidt plads, der skal være per barn ofte bringer sindene i kog. Forældre og pædagoger vil pege på behovet for plads over for den kommunale bygherre, der på sin side står med ansvar for at overholde en pasningsgaranti og skal placere de børn, der nu engang er der på det pågældende tidspunkt. Imidlertid vil det nok være vanskeligt at finde eksempler på, at en kommune ligefrem hævder, at det skulle være *godt* at anbringe mange børn på få kvadratmeter. Tværtimod har kommuner overordnet ønske om og interesse i at give borgerne og deres børn de bedst mulige rammer og vilkår. Der er derimod tale om at et rationale, der knytter sig til børns trivsel og udvikling, møder et økonomisk rationale. To rationaler, der ikke ligger i samme plan, men som mødes i forhandling.

Vægten i dette kapitel kommer til at ligge på at fremanalysere viden om, hvorvidt, og hvis ja, hvordan plads kan gøre en forskel i børnehavens dagligdag, for herigennem at bidrage til at kvalificere de diskussioner, der knytter sig til udformning og indretning af børnehaver.

Kapitlet bygger på interview med tolv børnehavepædagoger. Pædagogerne var overvejende ansat i ledende funktioner med erfaring fra ansættelsesforhold i flere børnehaver. Det betyder, at deres svar er baseret på en omfattende praksisbaseret erfaring, og der tegnes et professionsperspektiv på de pædagogiske muligheder i børnehaver med forskellige pladsforhold. Selve interviewene varede omkring en time, og lydoptagelser er efterfølgende transskriberet. De bragte citater er let redigerede, eksempelvis er gentagelser typiske for det talte sprog fjernet. Spørgeguiden bringes som bilag til kapitlet.

Ni ud af de tolv børnehaver blev udvalgt fra en liste over børnehaver, som er udarbejdet i forbindelse udvælgelse af cases til feltarbejdet i Marie Louise Gammelbys ph.d. projekt, *Plads til barndommen? – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*, der udgør hovedparten af projektet "Plads til trivsel og udvikling". Denne liste omfattede 26 børnehavebyggerier i hele landet udvalgt i samarbejde med repræsentanter fra BUPL's afdelinger. Listen er sammensat ud fra et ønske om at finde børnehaver med specielt meget eller lidt plads eller med en speciel indretning. Derimod er der kun i mindre grad taget hensyn til forskelligheder i børnehavernes pædagogiske profil. Yderligere tre børnehaver kom til i løbet af interviewene, hvor interviewpersoner fortalte om andre børnehaver, som de fandt særlig interessante.

Fremfor at tilstræbe et repræsentativ udsnit af danske børnehaver, er der lagt vægt på at finde forholdsvis mange børnehaver med mere plads per barn end minimum. Det er gjort ud fra den overvejelse, at gennem både at undersøge børnehaver, der netop opfylder kravene i BR10, og børnehaver med forholdsvis meget plads – de største har mere end dobbelt så mange kvadratmeter per barn som de mindste – vil der være erfaringer at hente, der belyser, hvordan de fysiske rammer kan gøre en forskel i den pædagogiske dagligdag. Til interviewundersøgelsen har udvælgelseskriterierne således været, at børnehavernes fysiske rammer skulle dække et bredt spekter af muligheder med hensyn til antal m<sup>2</sup> per barn og indretningsprincipper. I de

børnehaver, hvor der er mindst plads per barn, er der 2,1 m<sup>2</sup>, i den største er der 5,5 m<sup>2</sup>, altså mere end dobbelt så meget plads (BR10 angiver 2m<sup>2</sup> frit gulvareal per barn i opholdsrum til børn som minimum ved nybyggeri).

## Forskning om plads og indretning

Evidens i ordets strenge betydning om effekten af børnehavers fysiske rammer er sparsom. En af de nyeste forskningsoversigter på dansk er SFI's forskningsoversigt 'Børnehavens betydning for børns udvikling', (Nielsen og Christoffersen, 2009) gennemgår 206 nationale og internationale forskningsresultater om effekterne af børnehaven for børnenes udvikling på kortere og længere sigt samt at perspektivere disse resultater i forhold til tidligere forskning på området. Det er imidlertid slående, at afsnittet om de fysiske omgivelser sammenlagt fylder én side ud af i alt 100 sider. Der ligger omfattende søgning og systematisk udvælgelse til grund, og de få referencer er således med til at understrege, at der er sparsom forskning på området. I rapporten peger Nielsen og Christoffersen på, at i samspelet mellem børn og fysiske rammer, er der mange parametre, der er i spil, hvilket øger kompleksiteten.

I ældre, ikke mindst amerikansk, forskning om de fysiske rammers betydning (Weinstein, 1979) arbejdes ofte med et forskningsdesign, hvor kompleksiteten reduceres, og isolerede parametre undersøges, (en quasi laboratorietankegang med kontrolgrupper). Weinsteins gennemgang viser imidlertid, at resultaterne af flere undersøgelser ikke altid understøtter hinanden, og at det ofte er vanskeligt at opnå den tilstræbte objektivitet, og man står stadig tilbage med spørgsmålet om, hvordan de mange parametre spiller sammen.

Der er da også gennem de senere år en tendens til at studere samspelet mellem børn og rum situeret i konkrete børnehaver, og den anvendte forskningsmetode er ofte etnografisk inspireret feltarbejde.

En undtagelse er dog en række videnskabelige arbejder om forholdet mellem plads og mulighed for at forudsige sygdomsrisiko, hvor det er muligt at sammenholde entydige målekriterier som kvadratmeter per barn og fx antal sygedage, og SFI-rapporten angiver, at for hver kvadratmeter grupperum per barn, faldt antallet af sygedage med ca. 10 %. (Rindel et al., 1992; Rindel et al., 1997, citeret i SFI, p 68f).

En bredere oversigt over viden om betydningen af det fysiske rum for livet i institutioner finder vi i Jan Kampmanns 'Barnet og det fysiske rum' fra 1994. Indledningsvis gør Kampmann opmærksom på, at krav om 2m<sup>2</sup> frit gulvareal per barn i daginstitutioner (vuggestuer 3m<sup>2</sup>) er indført allerede i tyverne, hvor der herskede et andet pædagogisk syn i børnehaver end det, vi har i dag. Synet var mere skolepræget, og børnene var ofte beskæftigede på samme tid med det samme, og Kampmann fortsætter: "Behovet for udfoldelsesrum var derfor ikke så stort" og gør opmærksom på, at der løbende argumenteres for at hæve minimumskravet. (Kampmann, p 16ff)

Især i den engelsksprogede del af verden finder vi en række forskningsprojekter, der stræber efter at konkretisere nogle af de variabler, der har betydning for det daglige liv i børnehaven og for børns udvikling.

Et vigtigt skridt var, at man begyndte at studere børns adfærd i deres daglige omgivelser, frem for at opstille kontrollerede laboratorieforsøg. Det indebærer så også, at der er flere variabler i spil samtidig, og det er vanskeligere at trække klare konklusioner.

To fremtrædende forskere inden for denne forskningstradition er Smith og Connolly, der omkring 1980 konkluderer, "at på trods af at der ikke generelt kan siges at være nødvendig sammenhæng mellem spatial tæthed og adfærd, så er der dog en øvre grænse for, hvor høj tætheden kan være, før det slår markant ind i børnegruppens funktionsmåde, hvorfor de mindstemål, der

er sat af myndighederne i England, nemlig 25 sq.ft. pr. barn [ca. 2,3 m<sup>2</sup>] ikke er uden begrundelse." (ibid, p 27).

Andre forskere tager i fat i den rolle, mængden af ressourcer spiller. For eksempel anbefaler Rohe og Petterson (citeret hos E. Prescott, 1981) ca. 5m<sup>2</sup> per barn og mange ressourcer, fordi de under ressourcerige betingelser fandt den højeste procentdel af relevant deltagelse i konstruktiv adfærd.

Flere forskere finder, at der i en vis grad kan kompenseres for trang plads gennem en større mængde ressourcer og en tydelig opdeling af legerummet. Her findes dog også en nedre grænse, Smith og Connolly fandt som nævnt denne nedre grænse på 2,3m<sup>2</sup>, så kan der ikke mere kompenseres ved at ændre gruppestørrelser eller øge mængden af ressourcer (ibid. p 30).

Vigtig for nærværende forskningsprojekt er, at denne efterhånden flere decennier gamle forskning introducerer nogle parametre, der tages op her (se kapitlet *Kvadratmeter og aktivitetssteder – nøgletal for otte børnehaver*). Som begreb er 'aktivitetssteder' direkte afledt af 'tydelig opdeling i legesteder', hvorimod det ikke har været muligt inden for projektets ramme også at inddrage begrebet ressourcerighed systematisk. Dog er de tilstedeværende ressourcer netop med til at definere aktivitetsstedets karakter og invitere til forskellige former for aktivitet.

I Kampmanns tematiske gennemgang skelner han mellem personligt rum, afgrænsninger, det fysiske rums manipulerbarhed, den følelsesmæssige tilknytning til det fysiske rum og det fysiske rums strukturering af adfærd. Under det sidste af de fem temaer drøfter han med udgangspunkt i den svenske forsker Billy Ehns arbejde, at den meget omhyggelige opdeling og indretning, som nogle forskere har anvist som muligt middel til at kompensere for trang plads, på den anden side også kan tage initiativ fra børnene, og, siger Ehn: "Det bliver således en opgave for eksperterne at 'planere in det oplannede', at komme i tanke om de glemte hjørner, at skabe natur." (ibid. p 47).

Med miljøpsykologien steg interessen for de fysiske omgivelser, den 'setting', hvori forskellige aktiviteter udspiller sig, og begrebet 'behavior settings' introduceres (Barker, 1968). Men ifølge Gary T. Moore, led de første miljøpsykologiske studier af mangelfuld begrebsliggørelse af de fysiske rammer. En veldefineret 'behavior setting' er hos Moore beregnet og indrettet til én aktivitet, men ikke fuldstændig afsondret fra andre aktiviteter. De vil som regel kunne rumme mellem to og fem børn samt en lærer/pædagog, størrelsesmæssigt ligger de mellem fem og ti kvadratmeter. Som regel vil der også være opbevaringsplads, steder til at eksponere færdige arbejder, for eksempel tegninger m.m.

At de er rumligt veldefinerede betyder hos Moore, at de er adskilt fra andre steder og aktiviteter ved hjælp af for eksempel skærmvægge, reoler, skabe, niveauspring i gulv eller loftshøjde, skift i gulvbelægning, lysætning eller rumlige grænser indikeres af søjler eller andre stærke visuelle elementer. Endvidere opererer Moore med begrebet 'ressource rich' i modsætning til 'ressource poor'. Det vil sige at den lille legelomme eller aktivitetssted (det udtryk som anvendes i nærværende forskningsarbejde) er indrettet med adækvate legerekvisitter og materialer.

Moore's studier definerer og undersøger tre niveauer i rumlig definition i 'behavior settings'- fra veldefinerede til svagt definerede. Hans resultater viser, at der var signifikant mere udforskende adfærd, social interaktion og kooperation i de rumligt veldefinerede behavior settings. (Moore, 1986). Han anbefaler 3,9 m<sup>2</sup> per barn, dog 4,6 til de mindste børn. (Moore, 1996, p 22). Inden for de seneste år har Moore i samarbejde med T. Sugiyama arbejdet på at udvikle et pointsystem for børns fysiske miljø (Moore og Sugiyama, 2007).

To hollandske forskere, Ine van Liempd og Ed Hoekstra, er i flere projekter gået tæt på spørgsmålet om, hvor meget plads der er behov for i rum til børn (Liempd og Hoekstra, 1997, 2003 og 2004).

Et af deres forskningsspørgsmål lyder: "Hvad bestemmer brugskvaliteten af en daginstitution?" (Liempd og Hoekstra, 2004, p 1. Oversættelse fra hollandsk til dansk af forfatteren til dette kapitel). I 30 undersøgte daginstitutioner (samtlige børns alder 0-4, de her gengivne tal gældende for gruppen 2-4 år) var der i gennemsnit 4,28 m<sup>2</sup> per barn uden medregning af tumlesal, og 5,76 m<sup>2</sup> når tumlesalen regnes med. Bruttoarealet per barn var i daginstitutionerne 10,8 m<sup>2</sup>. Daginstitutioner, hvor der var mindre end 4 m<sup>2</sup> p2r barn blev opfattet som værende for utilstrækkeligt store til de ønskede aktiviteter (ibid. p 2 og p 6).

Liempd og Hoekstra finder videre, at der i de undersøgte institutioner per grupperum i gennemsnit er 6,6 aktivitetssteder, knap ét per to børn. Deres undersøgelse viser videre, at i institutioner med et relativt højt antal steder til individuel leg, forstyrrer børn hinanden mindre, og de lægger mindre beslag på pædagogerne. (ibid. p 53).

Vibeke Bidstrup udførte i begyndelsen af 1990'erne en omfattende interviewundersøgelse, hvor hun interviewede pædagoger i børnehaver med gode pladsforhold (Bidstrup 1993, p 14ff). Målet var at undersøge, om det har nogen effekt at have rigeligt med plads i børnehavens grupperum, og om, hvis det er tilfælde, på hvilke måder denne effekt viser sig.

Hun konkluderer, at gode pladsforhold har en positiv indvirkning i form af – her nævnes de fem vigtigste konklusioner ud af flere - færre konflikter mellem børnene, børnene kan opdeles i smågrupper, der er mindre støj og mindre planlægning samt mulighed for 'stillestunder', hvormed hun henviser til den kvalitet, det er at få lov til at "sidde selv og oplade sig selv til en eller anden form for initiativ og aktivitet" (ibid. p 27 ff.).

Nærværende undersøgelse ligger i forlængelse af Bidstrups undersøgelse, men adskiller sig gennem både at medtage institutioner, der blot lige overholder kravet om 2 m<sup>2</sup> per barn samt gennem at lægge større vægt på at fremdrage fysiske forskelle, der gør en forskel. Den underliggende forståelse af samspillet mellem børn og rum bygger endvidere på tidligere forskning i emnet (Kirkeby 2006 og 2008).

## Plads

Ifølge de interviewede pædagoger betyder trang plads, at børnene kommer for tæt på hinanden, og der bliver mere uro, mere larm, og der opstår flere konflikter. Når de fortæller om steder, hvor de synes, der er god plads, så fremhæver de netop, at der er mere ro, færre konflikter, og at børnene er i stand til at være i gang med en aktivitet over længere tid. Hermed bekræfter den tidligere forskning (fx Moore og Bidstrup). Men pædagogernes svar indeholder også en lang række informationer, der uddyber, *hvordan* rummet har betydning. Eller med andre ord uddyber, hvordan forskelle i de fysiske rammer gør en forskel i den pædagogiske dagligdag. De følgende citater er valgt for at illustrere, hvordan det er at have henholdsvis 'god plads' og 'lidt plads' og hvilke muligheder, det giver eller netop ikke giver.

Da udtryk som 'god plads' og 'lidt plads' er relative størrelser, er der i dette afsnit om plads efter hvert citat indføjet antal kvadratmeter per barn i opholdsrum til børn, så det er muligt at vurdere, på hvilket grundlag den citerede pædagog udtaler sig:

*"Altså jeg er jo ret tilfreds med den plads vi har, og jeg synes, vi har den plads, der skal være, men der er rigtigt mange, der har for lidt plads." ... "Jeg oplever den plads gør, at børn netop udfolder sig med alle deres kompetencer" ... "Jeg synes, der skal være mulighed for at have et rum, hvor man kan være kropslig. Der skal være et rum, hvor man har mulighed for at være kreativ. Så jeg synes, at der med at ha-*

ve nogle gode rammer betyder rigtigt meget, også i forhold til konflikt-niveauet." (3,7 m<sup>2</sup> per barn).

"Hvis der er for lidt plads, begrænser det pædagogikken, og det begrænser også på mange måder børns trivsel og udvikling. Det gør det, fordi man som barn og menneske også har brug for at kunne fordybe sig. Det har man for at udvikle den viden, man er i gang med og går på opdagelse i sammen med kammerater. Det kan være en ganske simpel leg som det at bygge med klodser: Hvis man er for tæt, og bare lydniveauet er for kraftigt, så kan man ikke få ro til at snakke sammen, få idéerne, inspirere hinanden idémæssigt og gribe hinandens idéer – man bliver hele tiden afbrudt. Det er en meget vigtig grund til at give børn plads, de vil udvikles langt bedre, fordi de får plads til at fordybe sig og være optaget af at erobre verden." (5,5 m<sup>2</sup> per barn).

"Konflikterne opstår, når børnene er nødt til at være for tæt på hinanden. Vi er meget opmærksomme på at få delt børnene. Også at vi rammesætter, hvordan børnene skal dele sig, og laver de her "rum til fordybelse", som gør, at børn automatisk søger hen og får fordelt sig på pladsen. Fordi det er ekstremt vigtigt i forhold til konfliktløsning ... børn har brug for plads omkring sig. De er mere fysiske. De fylder mere, end vi som voksne har vænnet os til at gøre, og derfor har de brug for pladsen." ... "de bygger, og de leger, og de bruger deres krop, og så kommer de til at støde sammen, og så, hvis de ikke har plads til det, de vil bygge eller lave, så bliver de jo irritable på hinanden, fordi pladsen ikke er der, og så kan der opstå en konflikt." (2,1 m<sup>2</sup> per barn)

Som nævnt i indledningen havde de fleste interviewpersoner erfaringer fra arbejde i flere institutioner, og kunne på den måde sammenligne, hvordan de fysiske rammer påvirker pædagogiske muligheder. Desuden havde flere af dem erfaringer fra ændringer af den børnehave, som de arbejder i, eller personale og børn har været genhuset andetsteds i forbindelse med en renovering af egne bygninger.

Det første citat er fra en pædagog, der arbejder i en næsten nybygget børnehave, hvor der er integreret en gruppe hørehæmmede børn:

"Vi har få børn til rigtigt mange kvadratmeter. Og det er det sted, jeg nogensinde har arbejdet, hvor der er mindst konflikter. Og mindst støjniveau og det største flow. Eftersom vi arbejder med hørehæmmede børn, så er der jo også lavet nogle tiltag i forhold til støjdemping, behagelige lysforhold." ... "Når først man kommer ind her, ønsker man også at blive her. Den første tid man arbejder her, har man en fornemmelse af at være på feriekoloni – børnene leger jo selv. Det har noget med roen at gøre. Som almindelig pædagog bruger man normalt rigtig meget tid på at løse konflikter, skælde ud eller ordne og arrangere alt muligt andet. [Her kan du] lade børnene komme til dig, når de har behov for din hjælp" ... "der er en ro, det er det, forældrene har lagt mærke til, når de kommer her" (specialbørnehave, 4,8 m<sup>2</sup> per barn).

En børnehave havde tidligere flere børn på samme areal, men i forbindelse med nogle ændringer blev en forbedret barn/kvadratmeter ratio forhandlet igennem:

*"[Før] prøvede vi også at få det bedste ud af det. Men nu har vi jo et sammenligningsgrundlag, så er det det der med, at børn kan udfolde sig anderledes. Fordi der er rum til dem. De kan bruge rummet i én stor mangfoldighed, hvor de mere var tvunget ind i noget, altså fordi det var sådan, de havde ikke noget valg. Så de skulle bare være dér. Der oplevede jeg konflikterne var anderledes, fordi pladsen var trang." (nu 3,7 m<sup>2</sup> per barn).*

En børnehave var genhuset en periode i en bygning med mere plads end den de normalt er i, og herigennem kunne pædagogerne observere, hvordan de samme børn reagerede på forskellige rammer (uddybes i afsnittet 'Læreplaner og børn med særlige behov'):

*"Vi så nogle børn, som vi har beskrevet som udad reagerende, mens de var her, fungere helt anderledes ved at komme over i større rammer. Det ses endnu tydeligere på de sårbare børn, når der er lidt plads." (2,1 m<sup>2</sup> per barn).*

En af de konsekvenser af trang plads, som pædagogerne beklager, er, at de skal bruge meget tid på at løse konflikter. Ikke at alle konflikter skal eller kan undgås, de hører også med i et børneliv. Børn skal også lære at håndtere konflikter, siger de. Men det er unødvendige konflikter, som resultat af at børnene har dårlig plads, som de ønsker at undgå. For det tager tid og flytter energi, som de kunne have brugt på noget mere konstruktivt:

*"Plads bliver særskilt et problem, når det er børnenes frie aktiviteter, fri leg, der skal udspilles. Og lige så snart det er mere voksenstyrede aktiviteter, så kan man faktisk være i relativt små rum med relativt mange børn. Og måske kan det endda være rart, at det foregår i et lidt mindre rum, hvor intimiteten kan bevares. Men i børnenes selvvalgte lege, der bliver det nemt sådan, at den for snævre plads gør, at legene kommer til at støde sammen. Både fysisk, men også mentalt, kan man sige. Man bliver for optaget af noget, der er for tæt på, og man kan have svært ved at fordybe sig i sit eget. Så på den måde bliver rollen [pædagogernes] ændret fra at være måske inspirerende eller engagerende i at udvikle børnenes lege, hjælpe dem med et eller andet. Energien bliver flyttet over til noget, der ikke er så konstruktiv" (2,1 m<sup>2</sup> per barn)*

For at skabe mest muligt plads til fri leg, tilstræber pædagogerne at udnytte rummet mest muligt:

*"Børn har brug for plads omkring sig. De er mere fysiske. De fylder mere, end vi som voksne har vænnet os til at gøre, og derfor har de brug for pladsen. De bygger, og de leger, og de bruger deres krop, og så kommer de til at støde sammen, og så, hvis de ikke har plads til [de ting] de vil bygge eller lave, så bliver de jo irriterede på hinanden, og så kan der opstå en konflikt. Vi gør meget ud af det i vores indretning at tænke over at få brugt rummene til deres yderste grænse. Vi strukturerer, så vi prøver at få fordelt børnene." (2,1 m<sup>2</sup> per barn).*

En anden måde at strukturere sig ud af pladsproblemer er at lade en del af børnehaven tage på legeplads eller på tur, og så lade resten blive hjemme, hvor der så vil være mindre trængsel. Det forudsætter imidlertid, at der er personale nok til at varetage opgaverne, fordi det er uhensigtsmæssigt, måske uforvarsligt, at lade en pædagog tage alene på tur med en gruppe børn.

*“Det må man tænke ind, når man organiserer hverdagen. Og det kan man jo på nogle tidspunkter, når mængden af de voksne er så stor, så man kan sprede sig over et større areal, eller nogle kan være ude og andre inde. Så hjælper det. Men de tidspunkter, hvor der er færre voksne, eller sker andre ting samtidigt, bliver det et problem.” (2,1 m<sup>2</sup>)*

*”På grund af pladsmangel og gennemgangsrum fik de lavet en skovgruppe, som så ikke var der i løbet af dagen. Fik ekstra bevilling til de timer. Men så skulle der spares, og der var færre timer, og det var sværere at komme ud af huset. Man kan ikke få alene én voksen af sted med en gruppe børn, man skal være to” (2,6 m<sup>2</sup>, dele af opholdsareal er gennemgangsrum)*

*”Og tit, for at gøre det endnu bedre, deler vi os. Nu kan det desværre ikke. Vi er jo blevet skåret ned fra at være fire voksne til at være tre. Så det er rigtigt svært i den situation: Det er svært at tage med bussen. Det er svært med toiletter og sådan noget. Det er også på grænsen af, hvad vi synes er forsvarligt.” (3,5 m<sup>2</sup>)*

## Plads – analyse og refleksioner

Det areal, der er per barn i børnehaven, gør en forskel på flere måder. God plads betyder, at en del konflikter vil kunne undgås, og herigennem vindes to væsentlige goder. For det første kan børnene indgå i længerevarende aktiviteter og udvikle sig på måder, som kortvarige, brat afsluttede forløb ikke giver anledning til. For det andet kan pædagogerne bruge mere af deres tid til at tale med børnene og understøtte leg og aktiviteter, frem for at bruge denne tid på konfliktløsning. Altså bruge tiden på noget konstruktivt fremfor at bruge den på at afværge noget negativt.

De rammer, pædagogerne værdsætter/ønsker sig giver plads til, at børn kan fordele sig i mindre grupper, så de uforstyrret kan koncentrere sig om deres aktiviteter. Det er især af betydning for den fri leg, der i nutidig pædagogik spiller en fremtrædende rolle for at børn udvikler sig til at kunne agere selvstændigt og kreativt (Jf. Kampmann, p 17).

Gennem interviewene kommer det frem, at der i børnehaverne anlægges to overordnede strategier for at sikre børnene tilstrækkeligt rum. *Strategi ét* handler om, at for at børn/børnegrupper kan lege frit og uforstyrret i et længere tidsrum, møbleres og udstyres rummet på en måde, så børnene spredes i rummet, og rummet udnyttes ”ud til dets grænser”, som en pædagog formulerede det.

Hvis det så kniber med plads til at strategi ét lykkes, griber pædagogerne til *strategi to*. Den handler om, at de strukturerer en del af dagen, så én gruppe bliver inde, mens en anden går ud på legepladsen eller på tur, og således aflastes opholdsrummene inde.

Her er der imidlertid grund til at pege på, at pædagogerne ofte sammenholder behov for plads med behov for personale. God plads er ikke nok, siger de, men der skal også være tilstrækkeligt med personale. Nu er det er ikke i sig selv overraskende, at børn har brug for både plads og voksenkontakt, men spørgsmålet får en særlig vægt her, fordi spørgeguiden *ikke* var indeholdt spørgsmål om personalenormering, men spørgsmålene koncentrerede sig om pladsforhold og indretning. Men sammenhængen plads og personale som vigtige ressourcer i børnehaven er simpelthen så påtrængende for pædagogerne, at de gentagne gange bragte emnet på bane. Og for at strategi to kan gennemføres, skal der stadig være flere voksne til at følge hver gruppe. Sat på spidsen kan man sige, at hvis man vil aflaste trang plads gennem at bruge pladsen ’på skift’, så forudsætter denne strategi, at der ikke skæres i personalenormering.

## Indretning

Men ét er plads i børnehaven som mængden af kvadratmeter som forudsætning for at livet i børnehaver kan udfolde sig. Noget andet er, hvordan indrettes den plads, der rent faktisk er der. Og hvor det foregående afsnit fokuserede på kvantitative forskelle, vil dette afsnit gå tættere på en række kvalitative forskelle.

Gennem indretning og møblering er pædagogerne med til at forme, hvordan rummene bruges, hvordan de appellerer til brugerne, og hvordan de er at være i. Med hensyn til det sidste er der flere pædagoger, der fremhæver betydningen af børnehavernes æstetik. (For uddybning af en æstetikforståelse, der lægger vægt på, hvordan vi befinder os i rum, se "Atmosfære og rum" Kirkeby, 2008). "Det har noget med, hvordan er rummet, hvordan kalder det på én." siger én, og den kvalitet ligger også i detaljen, som en anden siger: Det behøver ikke at være "dyre forkromede løsninger, det er meget detaljer", og rummene skal appellere til nysgerrighed:

*"rummene skal appellere både til hoved, hjerte og krop. Og hvis der er for lidt plads, så er det meget svært at få nogle rum, der appellerer til, at man bruger kroppen, og udfordrer den. For eksempel vores værksted [den pågældende børnehave har et stort atelier-værksted] det giver plads til det der meget forskende og eksperimenterende menneske."*

I foregående afsnit kom det frem, at det er vigtigt at fordele børn og børnegrupper, så de ikke forstyrrer hinanden. Et gennemgående spørgsmål i interviewene var, om pædagogerne foretrak ét stort rum eller flere mindre. Svarene gik med overvejende enighed i retning af, at flere små rum er at foretrække, uden at pædagogerne ville fraskrive sig muligheden for at samle børnene i fælles aktiviteter. Men de mindre rum og aktivitetssteder tilskrives helt tydeligt en række fordele, især for børnenes fri leg. Det kan være regulære små rum med en dør, der kan lukkes, men det er mere undtagelsen end reglen. Derimod er det gennem indretning og små tiltag, at pædagogerne skaber rum-i-rum. Interessen for at skabe flere små steder ligger i forlængelse af, at pædagogernes strategi, der handler om at undgå unødige konflikter gennem at børnene fordeler sig, så de leger i forskellige grupper:

*"vi er rigtig glade for den måde børnehaven er indrettet på med mange mindre rum ... børnene er jo gode til at gruppere sig rundt omkring."*

*"det er en fordel at have en del små rum, hvor børnene kan være sammen tre fire fem stykker. Så de kan lege sammen, uden at der er en voksen."*

Det gav anledning til at spørge, om det er pædagogernes erfaring, at børn leger bedre, når steder er afgrænsede? En pædagog svarer:

*"det synes jeg, de gør, de fordyber sig mere. De er mere nærværende over for hinanden. Og det der med rent socialt også at kunne sætte sig selv lidt til side, fordi der er tid til at høre efter. Der er rammer til at høre efter og så gribe hinandens perspektiver på en eller anden måde. Få det med i legene, i stedet for at de hele tiden bliver forstyrrede og skal starte forfra – børn bliver så meget afbrudt, fordi der ikke er pladsen."*



Svaret begrundet også, hvorfor afgrænsningen er værdifuld. Det næste citat fortæller om, hvordan afgrænsningen kan skabes i praksis, også med små midler:

*"man behøver ikke være i sit eget lukkede rum, men det, at der er en afgrænsning, som kan være meget forskellig. Bare det, at der ligger et tæppe, som afgrænser, giver en fysisk afgrænsning, og virker rigtig godt i forhold til afgrænsningen af en leg til en anden leg. Men reoler virker også fint, så man også hele tiden kan se, hvad der foregår."*

Indretningen er funktionelt set et vigtigt værktøj i at understøtte forskellige lege og aktiviteter. Men den signalerer også, at 'her kan man ... ' og virker på den måde som en inspirator og igangsætter, fordi børnene umiddelbart kan se muligheder:

*"vi laver de der rum- i-rummet – vi laver det sådan, at her er tydeligt for børnene, at her er indrettet til fx en tegneværksted-aktivitet, ved at vi sætter en reol op med farver og sakse og papir og lim, og et bord med høje stole ved siden af. Et andet sted kan der så være et bord med lave stole med bøger, hvor børnene selv kan sætte sig og læse eller have noget legetøj."*

*"at lade legetøjet og materialerne stå, så de inspirer børnene til at gå i gang, tingene skal se indbydende og inspirerende ud, de skal tale til børns virkelyst. [Reoler] er med til at afgrænse rummet sammen med et tæppe eller et bord. At man kan sætte nogle reoler halvt ud i rummet, der viser, at det her er et lille afgrænset felt."*

Der er fordele forbundet ved at have steder, der er 'skræddersyede' til bestemte aktiviteter, og hvor man kan lade tingene stå, så man kan vende tilbage til dem og fortsætte. Dels er der den fordel, at man kan gå mere i dybden med projekterne, end det kan lade sig gøre, hvis der kun er få timer til rådighed. Dels den fordel, at det manifesterer sig tydeligt i rummet, hvad børnehaven er i gang med. Pædagogikken bliver på den måde synlig for både børn og forældre, der "næsten ikke kan lade være med at spørge ind, fordi det er så fysisk synligt":

*"det er vigtigt, at rummene appellerer til børns nysgerrighed. Det er kimen til indsigt. Der skal rummene være medspiller, de skal udfordre og de skal samtidig også bekræfte, de skal vise, hvad det er, vi er optagede af, både for at kunne fordybe sig og samle tråden op igen, men også at omgivelser er med i den her vidensdannelse. Når forældrene fx kommer her, så kan de se, hvad vi er optagede af, og [de] kan næsten ikke lade være med at spørge ind, fordi det er så fysisk synligt. Pædagogik kan ellers være meget usynlig. Her manifesterer den sig ligesom i kraft af rummene."*

*"De største børn her i institutionen er ved at forberede et teaterstykke til sommerfesten på næste fredag, "De syv små dværge". Og det er jo sådan ... både det at skulle øve det, at skulle lave kulisser, at forberede det ... de skal pakke frem og tilbage hver gang, og de arbejder med det sådan ret kontinuerligt. For den pædagogiske proces i det ville det have været fantastisk, hvis de havde haft ét rum, hvor de kunne have udfoldet sig, som noget, man kunne være i gang med løbende."*

Imidlertid vil mange mindre, afgrænsede steder forudsætte plads, og ønsket om at skabe små steder kan komme i konflikt med ønsket om gulvplads, så børnene kan røre sig, og en af de børnehaver, der har mindst plads per barn prioriterer fri gulvplads højt. Det opnår de blandt andet gennem at placere legetøjet i reoler opad væggen, og gennem, at også de voksne spiser ved små borde sammen med børnene, hvor de sidder meget tæt. Det ville være mere komfortabelt med større borde, siger de, "men så bliver pladsen jo mindre" og "derfor ser det ud, som om vi har meget plads".

Et spørgsmål handlede om, at hvis pædagogerne kunne ønske sig ét ekstra aktivitetssted, hvad ville de så ønske sig? Flere ønsker kom frem, for eksempel et køkken, hvor der kunne laves mere mad med børnene eller en rigtig spisestue. Men størst efterspørgsel var der efter et stationært malehjørne eller et atelier, så aktiviteterne ikke skulle afbrydes hele tiden, fordi pladsen skulle bruges til noget andet. I det følgende citat uddyber en pædagog, hvordan det besværliggør og begrænser aktiviteten, at der ikke er plads til at lægge igangværende ting fra sig:

*"Hvis man kunne få et atelier. Dét, tror jeg kunne være lækkert. Det er sådan et sted, hvor man kunne gå ind og male, og tingene var der, og man behøvede ikke hele tiden at pakke væk. Fordi sådan som vores stuer er, så bliver du jo nødt til at rydde meget op for at kunne være der. Fx så maler vi akvarel maling, og det gør vi så på store masonitplader, og så har vi store akvarelpapir, som bliver lagt i vand, så de bliver våde. Og så får børnene sådan en stor plade, en A3, og maler på det. Men så er der egentlig kun plads til, at man kan male ét maleri. Så kan man ikke male mere den dag. For så skal de ligge og tørre på den plade. Og der kunne jeg tænke mig: Hvis man havde sig et ekstra atelier, så man bare kunne lade tingene stå lidt, så der var hylder nok til at tingene bare kunne stå. Men [her] skal man jo spise det samme sted, man lige har malet eller siddet og arbejdet med ler."*

Pædagogerne blev også spurgt om, hvor mange aktivitetssteder, der efter deres skøn var i deres børnehave. Tallene varierede fra knap 1/3 per barn til næsten ét per barn. Hvilket dels afspejler den plads og indretning bygningsstrukturen lægger op til, men også pædagogernes indstilling til, hvordan de mener børnehaven skal være. For eksempel fortæller en pædagog, at de har valgt, at der skal være "møbelfattig" for på den måde at skabe plads. En anden pædagog lægger vægt på at et aktivitetssted kan 'flytte sig' gennem rummet, efterhånden som legen udvikler sig.

De fleste pædagoger havde let ved at besvare spørgsmålet, og det tyder netop på høj bevidsthed om indretningen. Samtidig ses det af følgende citat, at nogle pædagoger lader børnene bruge næsten alle rum i institutionen:

*"Hvis vi starter derude ved køkkenet, hvor vi har køleskabet, der har vi jo et forhæng, der er jo også nogen, der leger derinde ved køleskabet. Det kunne vi sige, det er det første rum. Så har vi vores malegrej stående oppe på den der lille scene. Så har vi det store bord nede i stuen. Så kunne vi sige: "overhus" og "underhus" [legehus]. Og der er et mindre bord. Der sidder vi tit og spiller. Så er der gulvet derhenne ved klæde-ud-tøjet og bondegårdsdyr. Vores garderobe er faktisk også rigtig god at lege i. Den bliver rigtigt tit både "brandbil" og "brandstation". Og så kan børn jo lege herinde [kontoret]. Bare ikke oppe på det skrivebord derovre. Så er der den anden gang herude, så du, hvor der var bygget sådan et tårn? Derude ved toilettet, der har vi sådan nogle brædder, vi kan bygge med, og så har vi hopperummet, halvkælderen og værkstedet. Så når jeg til trappen og regntøjsgarderoben."*

## Indretning – analyse og refleksioner

Sammenholdes resultaterne i afsnittet om plads med resultaterne fra afsnittet om indretning ses det, at pædagogerne ser fordele i at have flere aktivitetssteder fordelt over den plads, der er til rådighed. Flere, ofte mindre steder, så børn fordeler sig i rum og agerer uden at støde sammen. Steder, der specialiseres gennem deres indretning, så de appellerer til forskellige former for leg og aktivitet. I dette indretningsprincip ligger aktivitetssteder ved siden af hinanden fysisk-geografisk, og flere aktiviteter kan foregå parallelt på samme tid.

Alternativt anvendes samme steder til flere forskellige ting. Dette indretningsprincip medfører, at aktiviteter ligger i forlængelse af hinanden i tid, men fysisk-geografisk sker de samme steder og overleverer de hinanden. Det første princip svarer til rumlig-funktionel differentiering, det andet til fleksibilitet. (for uddybning se Kirkeby, 2006, pp91-102)

Det ses af svarene, at der er betydelige forskelle på, hvor mange aktivitetssteder, der er per barn (fra 0,3 til 0,8). Det hænger ikke kun sammen med, hvor meget plads, der er per barn, men i høj grad også af, hvilken pædagogik, der ønskes praktiseret. I børnehaver, hvor der lægges vægt på funktionsopdeling vil det være forventeligt, at de også vil have flere aktivitetssteder end børnehaver, der tilstræber en større åbenhed i brug af rummene – for eksempel lægger vægt på, at leg, legetøj og dermed også legens steder, kan flytte sig over tid.

Et forhold som undersøgelsen tilstræbte at afdække var, om nogle aktiviteter må vælges fra, fordi der ikke var egnede steder til dem. Da spørgsmålet blev formuleret ved projektet begyndelse, blev der tænkt på helt konkrete aktiviteter. Svarene viser imidlertid, at det ikke er enkeltaktiviteter som sådan, der bliver valgt fra.

Men når interviewene læses i sammenhæng træder det frem, at der sker et fravalg på et andet plan. Valgt fra bliver aktiviteter, der "fylder" meget. Fylder i to henseender: For det første fylder meget i rum, fx rytmik og anden større fysisk udfoldelse, eller leg, der indebærer løb og store bevægelser. For det andet aktiviteter, der strækker sig over tid, såsom at fremstille teaterkulisser eller længerevarende byggeprojekter som at bygge legetøj af tom emballage. Her er både behov for at kunne lade tingene stå og ikke skulle rydde alt væk, fordi der skal spises.

## Læreplaner og børn med særlige behov

I 2003 vedtog folkettingen ved lov, at det enkelte dagtilbud skal udarbejde en pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen ½-2 år og aldersgruppen 3 år til skolealderen, der giver rum for leg, læring og udvikling. Læreplanen skal beskrive mål for læring og indeholde overordnede pædagogiske beskrivelser af relevante mulige aktiviteter og metoder.

Til loven hører en bekendtgørelse, og ifølge den skal følgende temaer behandles i de enkelte institutioners læreplaner:

1. Barnets alsidige personlighedsudvikling (personlige kompetencer)
2. Sociale kompetencer
3. Sprog
4. Krop og bevægelse
5. Naturen og naturfænomener
6. Kulturelle udtryksformer og værdier.

Herudover skal det beskrives, hvordan læring hos børn med særlige behov understøttes.

Det har fra begyndelsen været en af forskningsprojektets målsætninger at skabe øget viden om, hvordan de fysiske rammer i børnehaver understøtter

eller står i vejen for at gennemføre disse læreplaner. I interviewene blev der derfor spurgt, om plads og indretning passer til de aktiviteter, der skal til for at imødekomme læreplanens forskellige punkter.

Pædagogerne svarer, at kravene i høj grad formaliserer ting, der allerede var indlejret i deres pædagogiske praksis i forvejen, og at det gennemgående er muligt at gennemføre de relevante aktiviteter med børnene – dog stadig med forbehold for de kritikpunkter, der er kommet frem i det foregående. Ikke overraskende er punkt 4, der handler om krop og bevægelse, særlig problematisk, hvis der er trang plads inden døre, og pædagogerne understreger behov for plads til børnene for at kunne bevæge sig uden at støde sammen. For eksempel nævner flere vigtigheden af et tumlerum eller i det mindste mulighed for at låne et i nabolaget.

Imidlertid var der ét punkt, hvor interviewene viser, at god plads og indretning er af særdeles stor betydning. Det er det sidste punkt, hvor det kræves, at læreplanen beskriver, hvordan børn med særlige behovs læring understøttes. Punktet er ikke nummeret, hvilket kan fortolkes som, at det ikke er et krav parallelt med de andre krav, men er et generelt krav, der går på tværs af de øvrige.

Det er pædagogernes erfaring, at børn med særlige behov ofte vil have brug for et *overskueligt* miljø, og for at der er *ro* omkring dem. Flere af de mindre institutioner fortæller, at de jævnligt får overført børn fra andre større institutioner, fordi de har et mere overskueligt miljø. Men ikke kun institutionsstørrelsen spiller en rolle, også plads per barn og den måde institutionen er indrettet på, har indflydelse. Her er det vigtigt at tænke på, at der er mange måder at være 'udsat' på, for eksempel kan det både være meget forsigtige, tilbageholdende børn og meget udad reagerende børn.

En pædagog fremhæver, at de børn har brug for individuelle hensyn, selvom det ofte er vanskeligt både at finde plads og personale til dem. Men der er behov for at kunne tage børnene med ind i nogle skærmede miljøer, at skabe ro omkring dem: "vi må [ ] erkende, at miljøet hurtigt kan blive for stort for nogle enkelte".

En anden pædagog fortæller, at hvis et barn har behov for en særlig sprogindsats, så kan der opstå for megen opmærksomhed om aktiviteten, hvis den foregår i et rum, hvor der er andre børn. Derfor er der brug for et særskilt rum/sted i rummet til pædagogen og barnet.

For nogle af disse børn er det særlig vigtigt, at der er plads til at bevæge sig og lege uden at tumle ind i andre, fordi nogle af dem reagerer kraftigt på et sammenstød med andre børn. Her er det hel konkret fysisk afstand og/eller afskærmning mellem legende grupper, der er vigtig.

En pædagog fra en institution med lidt plads per barn fortæller om, hvordan de i en periode var huset i en anden, mere rummelig, institution, mens deres egen blev sat i stand, og. Det gav pædagogen en oplagt mulighed for at sammenligne bygningerne, og hun er overrasket over forskellen, og især over de muligheder, som det nye sted gav for udad reagerende børn:

*"Pladsen betyder ekstremt meget. Vi så nogle børn, som vi har beskrevet som udad reagerende, mens de var her, fungere helt anderledes, ved at komme over i større rammer. Det ses endnu tydeligere på de sårbare børn, når der er lidt plads. Vi blev faktisk sådan lidt overraskede over det. Vi havde ikke engang nogen forventning om det. Vi havde ikke på forhånd sagt: Nu sker det. Det var alle, der sagde til hinanden: Hold da op, hvad er det lige, der sker her. Vi kan se det, så tydeligt. Det er næsten lidt skræmmende, synes jeg. Det er klart, de andre børn kan i nogle situationer være nødt til at trække sig fra de børn, der fylder meget. Det, at de ikke var så udad reagerende i gruppen gjorde, at de andre børn kunne bedre have dem."*

Men også i en målrettet pædagogisk indsats kan plads være med til at muliggøre, at børn med særlige behov bliver synlige på en god måde og opnå en plads i fællesskabet. Fra en institution med god plads fortæller en pædagog om, hvordan det er vigtigt, at en gruppe kan være uforstyrret, mens et udsat barn spiller 'hovedrollen':

*"Børn med særlige behov skal have hjælp – lige som alle andre børn i alle andre institutioner – af voksne, til at blive synlige. [ ] Vi kan jo skaffe dem fred og ro herinde. Jeg kan jo, helt bevidst, sige: Lige nu må Peter, Marianne og Sigurd gå herind med det mål, at Sigurd skal have en helt særlig stjerne, fordi han fandt de her nødder. Og nu har de det her projekt med at knuse dem, og finde ud af, om der er nogle nødder indeni. Det får de lov til at gå hen og gøre i værkstedet, og så må der ikke komme andre ind. Så kan man skabe en kontekst, hvor det er overskueligt for det sårbare barn. Sådan spiller [pladsen] en stor rolle! Fordi du kan skabe fordybelse og ro og fred til de børn, der har svært ved at overskue de store sammenhænge."*

En børnehave har fået ekstra ressourcer, herunder god plads, fordi den har en gruppe børn med høreproblemer. På et tidspunkt fik de en dreng til observation og sprogtræning før skolestart. Hans styrkeside var at bygge togbaner og inddrage alt legetøj i en kæmpeleg. Andre børn måtte gerne være med, bare de ikke ødelagde legen. Og her viser det sig, at pladsforholdene spillede en afgørende rolle for, at han kunne komme til at udfolde, det han er god til. Afgørende var, at der ikke skulle ryddes op hele tiden. Men at der var plads nok til, at de kunne blive stående. Det følgende skete:

*"Han blev vildt interessant for de andre børn og fik total højstatus. Han er det absolut foretrukne barn at lege med, fordi han kunne de her ting. Han nytænker legene, og han er rigtig, rigtig god til at konstruere. Og fordi vi har de muligheder, vi har, kan vi lade ham udnytte sin bedste evne til at gøre sig selv attraktiv for de andre børn. Hvis vi havde været et andet sted i et lille bitte rum, så havde vi måttet dæmpe hele tiden, og han havde fået for meget støj ind til at kunne udnytte sine høreapparater. Så vi kan skabe ro omkring det, så han får de bedste lytteforhold og lysforhold til at aflæse de andre."*

Notabene udviklede drengen sig både sprogligt og adfærdsmæssigt med "syvmileskridt" i den periode, der ledte op til skolestart.

#### *Læreplaner og børn med særlige behov – analyse og refleksion*

Samlet set giver interviewene anledning til at pege på, at ordet rummelighed, der ofte bruges i overført betydning, også skal forstås helt bogstaveligt, når man bygger børnehaver. Det vil sige at tilstrækkeligt med kvadratmeter og en tydelig opdeling i overskuelige, afgrænsede steder, gør det lettere at rumme nogle af de børn, der har særlige behov, og understøtte deres leg, læring og udvikling. De ting svarer imidlertid ganske meget til de hensyn, der også gælder hele børnegruppen.

Vi står med andre ord med hensyn, der kræver nogle løsninger, der vil komme hele børnegruppen til gode. Disse børn reagerer kraftigere på påvirkningen, er dermed med til at understrege behovet. Omvendt er det en nærliggende tanke, at når børnehaven presses på pladsen, så kan det let blive de mest udsatte børn, der kommer til at betale den højeste pris.

## Konklusioner og perspektiver

Det samlede projekt "Plads til trivsel og udvikling" havde som målsætning: At kvalificere og nuancere forholdet mellem arealer i og indretninger af børnehaver og aktørernes (børns, primært, og pædagogers) deltagelse i den pædagogiske dagligdag.

At kvalificere og forbedre pædagogers faglige argumentation i forhold til bevilligende myndigheder i dialogen om, hvor meget plads og hvilken indretning, der er nødvendig for at tage hensyn til børns forskellighed, deres udvikling og trivsel.

I forbindelse med aftalen med BUPL, blev der formuleret en række punkter, hvor projektet forventedes at give praksisnær viden (revideret 2009):

1. Diskussion af muligheder for adskillelse og kombination af forskellige aktiviteter (fleksibilitet), såsom antal af legesteder og rum til forskellig brug – her både den brug som rum og steder lægger op til, og børns anderledes brug af steder og rum. Her også antallet af regulære rum, afgrænsede rum/steder til børn. (Afgrænsning vigtig for børns aktiviteter).
2. Plads og indretningers betydninger for børns dagligdag og deres mulighed for fri kropsudfoldelse i deres aktiviteter og lege.
3. Forskelle i pladsforhold og indretninger af børnehaver, og hvilken betydning disse arkitektoniske forskelle har for børns ageren og interaktion med andre børn og pædagoger.
4. Viden om behov for steder til forskellige aktiviteter (antal og funktion) for at opfylde de pædagogiske intentioner.
5. Eksempler på aktiviteter, der vælges fra ved areal- og indretningsmæssigt minimum ifølge pædagogers daglige erfaring.

Det var hensigten, at nærværende interviewundersøgelse skulle undersøge pædagogers praksisviden om betydning af børnehavernes plads og indretning i det professionelle pædagogiske arbejde, og hvordan de vurderer det i forhold til krav om læreplaner. Endvidere, at interviewundersøgelsen især skulle levere indhold til punkt 4. og 5.

Imidlertid giver de ting, der er kommet frem i interviewundersøgelsen anledning til at drøfte alle fem punkter. Det gøres således, at punkt 1. behandles særskilt, punkt 2. og 3. behandles sammen, og punkt 4. og 5. ligeledes sammen. Da der er tale om en kvalitativ undersøgelse, der bygger på tolv interview, er det vigtigt at understrege, at der ikke er tale om generaliseringer, men pædagogernes erfaringsbaserede viden underbygger refleksioner og argumentation i det følgende.

### Ad 1.

Der er noget besnærende ved den tanke, at samme sted kan bruges til mange ting, at bygningen og dens indretning er fleksibel. Det er tiltrækkende, fordi det rejser nogle forventninger om, at alt kan lade sig gøre, og at der er brug for mindre plads i alt – for den plads der nu engang er der, kan jo bruges til det hele.

Men det betyder, at aktiviteter ikke foregår ved siden af hinanden i rum, men foregår efter hinanden i tid. Hvis det samme bord både bruges til at spise ved og til malebord, sker det ikke samtidigt, men den ene aktivitet må nødvendigvis høre op, når den næste skal i gang. Det giver ikke blot oprydning flere gange i løbet af en dag, det indebærer også, at de enkelte aktiviteter bliver kortvarige, og de bliver ikke bare 'ryddet op', de bliver også 'ryddet væk', sporene forsvinder så at sige.

Frem for at gå efter en indretning, der er fleksibel, giver det mere mening at tilstræbe øget differentiering, hvor flere forskellige aktiviteter kan foregå ved siden af hinanden samtidig.

#### Ad 2. og 3.

Det er indlysende, at plads til at tumle indendørs kan fremme fri kropsudfoldelse og store bevægelser. Men også i mere stilfærdige aktiviteter har børn deres krop med. Hvis de børn, der er beskæftiget i aktiviteter, kommer for tæt på hinanden, vil de støde sammen, forstyrre hinanden og antallet af konflikter stiger. En underliggende, ikke eksplicit formuleret strategi i børnehaverne synes at være, at rummet så vidt muligt indrettes, så børnegrupper fordeles og adskilles, så de kan lege og være i gang uforstyrret. Der er således ikke kun behov for plads til aktiviteterne i sig selv, men der skal også være plads imellem dem. På den måde gør flere kvadratmeter en positiv forskel.

Pædagogernes erfaringer fra arbejde med udsatte børn viser, at for eksempel for udadrettede børn kan komme til at fungere bedre, når de får mere plads. Plads kan være med til nogle børn lettere kan blive synlige for de andre på en god måde, når der er plads til netop aktiviteter, hvor de har deres styrker.

Det vil sige at behovet for plads tilspidses for de udsatte børn, men at det grundlæggende er samme kvaliteter ved plads, det drejer sig om. Interviewundersøgelsen giver således anledning til at pege på, at børnehaver, der bygges under hensyntagen til de udsatte børns behov for plads, vil komme den samlede børnegruppe til gode.

#### Ad 4. og 5.

Der er en høj bevidsthed hos pædagogerne om, hvilke aktivitetssteder der er i deres børnehaver, og holdningen til indretningen er, at hvis ét sted ikke fungerer, så bliver det lavet om.

Krav om læreplaner for de enkelte institutioner har ikke ført til væsentlige ændringer i brug af rummene. For så vidt formaliserer kravet en igangværende praksis, og har ikke givet behov for nye former for aktiviteter og, i kølvandet heraf, behov for nye former for aktivitetssteder.

Direkte adspurgt siger pædagogerne, at de ikke ser sig nødsaget til at vælge aktiviteter fra. Samlet set, giver interviewene imidlertid anledning til at pege på en anden form for fravalg. For selvom det ikke er nødvendigt at vælge specifikke enkeltaktiviteter fra, kan trange pladsforhold spænde ben for projekter, der strækker sig over længere tid, hvor man lader det stå og vender tilbage til det. Dermed betyder meget lidt plads, at muligheden for at bygge større ting ikke er tilstede. Hermed 'fravælges' også muligheden for at gøre aktiviteterne synlige, vise dem til og tale om dem med forældre, og muligheden for at lære gennem at udvikle et projekt i dybden.

Sammenfattende peger interviewene således mod, at god plads giver mulighed for differentieret indretning, hvor der kan foregå flere og flere forskellige aktiviteter. At trang plads især går ud over udsatte børn, mens børnehaver, der er bygget så rummeligt, bedre kan inkludere udsatte børn, samt rummeligheden vil komme hele børnegruppen til gode, at god plads giver mulighed for lade igangværende aktiviteter være synlige over tid og mulighed for at lære gennem at gå i dybden med længerevarende projekter. Derfor er børnehavens fysiske rammer vigtige.

## Referencer

- Barker, R.G. (1968): *Ecological Psychology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Bidstrup, V. (1993): *Børn og kvadratmeter*. Forlaget Børn & Unge. København.
- Ehn, B. (1983): *Ska vi leka tiger?* Liber forlag, Stockholm.
- Kampmann, J. (1994): *Barnet og det fysiske rum – et blik ind i barndommens landskab*. Forlaget børn og unge. København.
- Kirkeby, I.M. (2006): *Skolen finder sted*. Statens Byggeforskningsinstitut, Arkitektskolen i Aarhus, KTH.
- Kirkeby, I.M. (2008): *Atmosfære og rum*. I: Atmosfære i pædagogisk arbejde. Red. Dupont og Liberg. Akademisk Forlag, pp 76-91.
- Liempd, I. & Hoekstra, E. (1997): *Van visie naar ruimte. Handleiding voor afstemming van accommodaties in de kinderopvang op de pedagogische visie*. Waarborgsfonds Kinderopvang, Eindhoven.
- Liempd, I. van & E. Hoekstra (2003): *Oppervlakenorm Kindercentra in het kader van Wet Basisvoorziening Kinderopvang (WBK)*. In opdracht van: Ministeriel
- Liempd, I. van & Hoekstra, E. (2004): *Evaluatieonderzoek kwaliteit huisvesting kindercentra. Onderzoeksverslag*. Waarborgsfonds Kinderopvang van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Utrecht.
- Moore, G.T. (1986): *Effects of The Spatial Definition of Behavior Settings on Children's Behavior: A Quasi-Experimental Field Study*. Journal of Environmental Psychology (1986) 6, 205-231.
- Moore, G.T. (1996): *How Big is Too Big? How Small is Too Small?* I: Child care facility design. vol 7/96, pp 21-24.
- Moore, G.T. & T. Sugiyama (2007): *The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities*. Children, Youth & Environments, vol 17, no 4.
- Nielsen, A.A. og Nygaard Christoffersen, M. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling*. En forskningsoversigt. SFI.
- Prescott, E. (1981): *Relations Between physical Setting and Adult/Child Behavior in Day Care*. I: Advances in Early Education and Day Care, vol 2, pp 129-58.
- Rindel, A.K. et al. (1992): *Sygeligheden i københavnske vuggestuer belyst ud fra sociale, fysiske, miljømæssige og hygiejniske faktorer*. Ugeskrift for Læger, vol 154, p 31.
- Rindel, A.K. et al. (1997): *Pladsforholdenes betydning for sygeligheden i københavnske vuggestuer*. Ugeskrift for Læger, vol 159, p 42.



Smith, P.K. & Connolly (1980): *The Ecology of Pre-School Behavior*. Cambridge. G.B.

Weinstein, C. (1979): *The Physical Environment of the School: A Review of Research*. Review of Educational Research. Vol. 49, No. 4, pp 577-610.

# Bilag: Spørgeguide til interviewundersøgelse

## Et professionsperspektiv på betydning af børnehavers fysiske ramme

Inge Mette Kirkeby – maj 2009/revideret oktober 2009

### *Plads*

Ofte hørt påstand: at der er for lidt plads i nogle børnehaver – gælder det for jeres institution?

- hvis ja, uddybe, på hvilken måde mærkes det?

Hvilke konsekvenser har begrænset / for lidt plads:

- for pædagoger / børn /forskellige børnegrupper (svag/stærk, dreng/pige) / voksenstyrede versus børnestyrede aktiviteter / trivsel /udvikling fysisk / udvikling mentalt og socialt

Er der aktiviteter I må vælge fra, fordi, der er for lidt plads i jeres institution?

Har du eksempler på, at forskellige aktiviteter forstyrrer hinanden?

En ny undersøgelse BUPL viser, at et flertal af pædagoger mener, at der er for lidt plads til fysisk udfoldelse i daginstitutioner set i forhold til stigende problemer med overvægtige børn og unge – er det det vigtigste argument for mere plads - eller der andre argumenter?

Kender du eksempler på andre børnehaver, hvor der er tilstrækkeligt med plads, eventuelt for meget?

Kender du eksempler på andre børnehaver, hvor der er for lidt plads?

### *Indretning og brug*

Hvordan er jeres børnehave indrettet?

- fx opdeling i stuer, funktionsopdeling, aktivitetssteder

Hvilke overvejelser ligger der bag?

Nævn tre steder, der fungerer rigtig godt

- uddybe hvad der menes hermed

Nævn tre steder, der fungerer dårligt

- uddybe hvad der menes hermed

Hvor mange aktivitetssteder er der pr gruppe?

Fordele og ulemper et stort rum versus flere mindre rum?

Fordele og ulemper ved at have aflastningsrum – loft kvist kælder, gang

Fordele og ulemper ved indretning med funktionsbestemte legehjørner versus meget gulvplads og legeting i kasser og reoler langs vægge?

Har denne børnehave været indrettet på andre måder før?

Muligheder for at lave om på indretning? Hvem/hvad styrer muligheder for at forandre de fysiske rammer – pædagoger, børn, forældre, kommune, love regler og økonomi?

Leger børn bedre/ikke bedre, hvis deres legesteder er tydeligt afgrænsede?

Er der muligheder for børn gemmer sig – huler – andre rum?

Skal de voksne kunne se børnene – i hvilket omfang?

Hvad inspirerer børn, når de selv leger: indretning, legehjørne eller bare en kasse med klodser og en med klæ' ud tøj etc.?

Har du ex på aktiviteter, der forstyrrer hinanden? (fx leg og trafik)

Hvis I kunne få plads til et aktivitetssted mere, hvad skulle det så være?

### *Pædagogik, læreplaner – voksenstyring versus børnestyring, børneprofiler*

Hvordan har I valgt at opfylde krav om læreplaner?

Kan du nævne noget, der er karakteristisk for den måde, I gør det på?

Hvilke aktiviteter indebærer det?

Hvor og hvordan finder disse aktiviteter sted?

1. Barnets alsidige personlighedsudvikling (personlige kompetencer), dvs. ...
2. Sociale kompetencer, dvs. ...
3. Sprog
4. Krop og bevægelse
5. Naturen og naturfænomener – af mindre relevans i denne undersøgelse
6. Kulturelle udtryksformer og værdier
7. Udsatte børn – hvad med udsatte børn, hvor placerer de sig i børnehavens landskab?



Rapporten afrapporterer et treårigt forskningsprojekt, der handler om relationen mellem på den ene side børnehavens fysiske rammer - pladsforhold og indretning - og på den anden side muligheder for at realisere børnehavens pædagogiske intentioner om trivsel og udvikling.

Projektets overordnede sigte er således at kvalificere og nuancere forholdet mellem børnehavernes fysiske udformning og aktørernes (pædagogers og børns) udførelse af og deltagelse i den pædagogiske praksis. Endvidere at kvalificere og forbedre den faglige argumentation i dialogen om, hvor meget plads og hvilken indretning, der er nødvendig for trivsel og udvikling. Herunder opfyldelse af læreplanernes alsidige krav og hensynet til børns forskellighed.

Forskningsprojektet er muliggjort gennem en bevilling fra BUPLs forskningsfond.

1. udgave, 2013

ISBN 978-87-92739-32-2