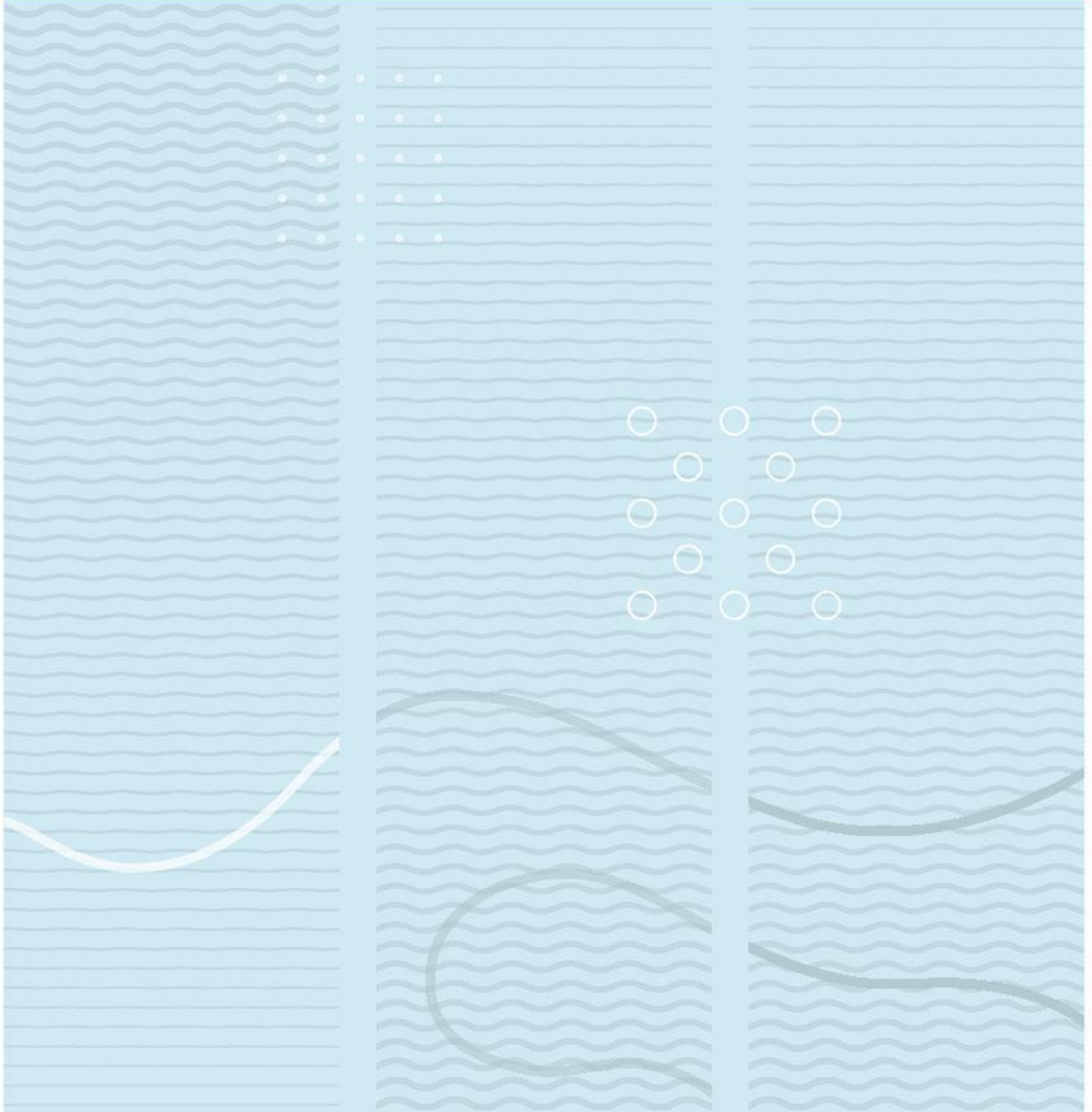


Aylin Kaya Gustavsén

## Å se skogen for mer enn trær.

Barnehagelærers syn på naturens muligheter for skoleforberedende aktiviteter



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Aylin Kaya Gustavsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Jeg har i denne avhandlingen valgt å se på barnehagelærerprofesjonens forhold og arbeid rundt skoleforberedende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen. Det er fokus på medvirkning, lek og utforskning gjennom de ulike nivåene av avhandlingen.

Problemstillingen jeg skal prøve å besvare er:

*“Hvordan legger barnehagelæreren til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen?”*

Denne avhandlingen er et kvalitativt studie for å belyse barnehagelærerens forhold til medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen. I tillegg søker jeg å utvide forståelsen min rundt utelekens muligheter i naturens mangfold, og som en mulig aktivitet i forberedelsen til skolestart for de eldste barna i barnehagen.

Gjennom forskning, teori, funn fra empiri fra én barnehage og drøfting har jeg funnet bekreftelser på at utelek kan bidra til utvikling av egenskaper som kan være viktig å ha med seg til skolestart. Disse egenskapene innebærer blant annet barns medvirkning og effekten av det, kjenne på samhold og styrke fellesskapsfølelsen, prøve ut ting en kanskje synes er skummelt og mestre det skumle, kjenne på mestring og nederlag i trygge rammer, styrke selvbildet og troen på seg selv, og sist - men ikke minst - å kjenne på lekens magi.

Barnehagelærerens refleksjoner og pedagogiske valg kan være avgjørende for om hvordan medvirkning, lek og utforskende aktiviteter legges til rette for de eldste barna i barnehagen ute i skogen.



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Aktualisering av avhandlingen.....	11
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	12
1.3 Førende styringsdokumenter.....	13
<b>2 Forskning og teoretisk rammeverk</b> .....	<b>16</b>
Innledning.....	16
2.1 Lekforskning.....	16
2.2 Barnehagens historie.....	17
Barnesynet.....	18
Barns medvirkning.....	19
2.3 Barnehagelærerprofesjonen.....	19
Barnehagelærerens holdning til leken.....	20
Barnehagelærerens rolle i leken.....	21
2.4 Barnehagepedagogikken.....	21
Internasjonal påvirkning.....	22
Reggio Emilia.....	22
2.5 Lekens mangfold.....	24
Lekens egenverdi.....	24
Fenomenologisk tilnærming.....	24
Filosofisk tilnærming.....	25
Etologisk tilnærming.....	26
Lek og sosialisering.....	26
Lekesignaler.....	27
Utelek og utforskende aktiviteter.....	27
2.6 Overgangen barnehage - skole.....	30
Skoleforberedende aktivitet.....	31
<b>3 Metode</b> .....	<b>33</b>
Innledning.....	33
3.1 Vitenskapsteori og forskningsmetode.....	33
Min forforståelse.....	33

Valg av metode.....	34
Utfordringer ved kvalitativ metode.....	35
Vitenskapsfilosofisk forankring.....	36
3.2 Starten på forskningsprosessen.....	36
Rekruttering av informanter.....	36
Valg av verktøy.....	37
Valg av perspektiv.....	37
3.3 Observasjon.....	38
Observasjon som metode.....	38
Min rolle under observasjonen.....	39
Informantens rolle under observasjonen.....	40
Observasjonsskjema.....	40
3.4 Intervju.....	41
Intervju som metode.....	41
Min rolle under intervjuet.....	42
Informantens rolle under intervjuet.....	42
Intervjuguiden.....	42
3.5 Forskningsetikk.....	43
Barn og forskning.....	43
Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.....	43
3.6 Analysemetode.....	44
<b>4 Analyse og funn i empirien.....</b>	<b>46</b>
Innledning.....	46
4.1 Observasjonen.....	46
Analyse av observasjonen.....	48
Funn om barns medvirkning.....	49
Funn om lek og utforskning.....	49
Funn om barnehagelærerrollen.....	50
Kort oppsummering av sentrale funn.....	50
4.2 Intervjuet.....	51
Analyse av intervjuet.....	51
Et fast sted.....	52
Turplanlegging.....	52
Aktiviteter.....	52

Materialer.....	52
Leken.....	53
Barnehagelæreren.....	53
Å være sammen.....	53
Erfaringer og opplevelser.....	53
Funn i intervjuene.....	53
Funn om barns medvirkning.....	54
Funn om lek og utforskende aktivitet.....	54
Funn om barnehagelæreren.....	54
<b>5 Drøfting.....</b>	<b>55</b>
Innledning.....	55
5.1 Hvordan forholder barnehagelæreren seg til barns lek i skogen og naturen?.....	55
5.2 Hvilke måter mener barnehagelæreren at uteleken i skogen kan være skoleforberedende aktivitet?.....	59
5.3 Oppsummering.....	62
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>65</b>
Innledning.....	65
6.1 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.....	65
6.2 Mine refleksjoner.....	65
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>73</b>

## Forord

Det er en uvirkelig følelse det jeg sitter med nå, er jeg virkelig ferdig med utdanningsløpet jeg startet høsten 2021? Midt i en pandemi var det en rastløs sjel i Rælingen som satt og lurte på hva fremtiden ville bringe. Skal jeg fortsatt jobbe i barnehagen som pedagogisk leder, eller ønsker jeg noe mer? Etter noen dager med søk på videreutdanning falt valget på masterstudiet med spesialisering på utdanningsledelse i Drammen. Jeg har ikke angret ett sekund! Det har overhodet ikke vært enkelt å være heltidsansatt i barnehagen og heltidsstudent, samt deltidsansatt som badevakt og speiderleder samtidig. Det har vært dager hvor jeg i skriveprosessen har tenkt at nå klarer jeg ikke mer, nå gir jeg opp! Heldigvis har jeg med meg en målbevissthet og et fremtidsfokus som hjelper meg videre når jeg møter motgang. Det er i stor grad også takket være menneskene rundt meg at dette har blitt, i mine øyne, en suksesshistorie.

Jeg har hatt gode samtalepartnere i mine kollegaer, både fra verdens beste barnehage og svømmehallen. Det har vært gull å ha noen jeg kan snakke fag med, og noen jeg kan snakke tull med, takk! Jeg er så utrolig heldig å ha familie og gode venner som har vært mitt støttende stillas under hele reisen, tusen takk! Takk til mamma for samtaler om opp- og nedturer, du er alltid der for meg. Takk til lillesøss som får meg til å le når jeg helst vil gråte. Takk til Siv Anita som er en god lytter, og som reflekterer høyt med meg. Takk til Hilde som lar meg være meg, i skog og mark. Takk til speidervenner, som alltid er beredt. Takk til Rælingen bibliotek og personalet, det har vært fantastisk å sitte der og skrive. Takk til gjengen fra USN i Drammen som har gjort akkurat det samme som jeg har gjort de to siste årene. Dere er fantastisk dyktige medstudenter, jeg kunne ikke tenkt meg en bedre gjeng å diskutere fag med. Sist, men ikke minst, vil jeg si tusen takk til min veileder, Liv Torunn Eik. Du har vært tydelig, dyktig og en god samtalepartner. Du har utfordret meg til å finne svar og veien på egen hånd, men jeg har alltid visst at du gikk ved siden av meg. Du har et genuint engasjement for barnehageprofesjonen, og ditt engasjement smitter. Takk!

Jeg håper at babam, tante, mormor og bestefar ser på meg fra der de er, og er stolte. Det er jeg.

Rælingen, 31.mai 2023

Aylin Kaya Gustavsen







# 1 Innledning

Å se skogen for mer enn trær, er en utfordring jeg ønsker å gi alle barnehagelærere. Tanken om hva skogen kan være og hva skogen kan gi, der er det bare fantasien som stopper deg.

Jeg starter dette kapittelet med del 1.1, aktualisering av avhandlingen, hvor jeg viser til hvor dagsaktuelt leken i barnehagen er. I del 1.2 av dette kapittelet presenterer jeg denne avhandlingens problemstilling og begrunnelsen for mitt valg av problemstillingen. Videre presenterer jeg forskningsspørsmålene som er brukt for å utdype problemstillingen, og som veiledning for spørsmål i intervjuguiden. Avslutningsvis i del 1.3 viser jeg til de styringsdokumentene som jeg ser er førende for barns lek i naturen og barnehagelærerens rolle.

## 1.1 Aktualisering av avhandlingen

Leken i barnehagen har i lang tid vært interessant for barnehagelærere, men interessen er ikke konstant. Det er en pendel som går frem og tilbake, og det kan se ut til at vi nå er inne i en tid hvor det er fokus på lek og utvikling (Rasmussen & Øksnes, 2017, s. 11-17). Utdanningsforbundet inviterte til forskningskafé, hvor de inviterte lærere og forskere for en samtale rundt viktigheten av leken, spesielt hos de eldste barna i barnehagen (Utdanningsforbundet, 2023, 1:31:57). Brodal var en av foreleserne, og viste til boken: *Lek og læring i et nevroperspektiv* (Brodal & Lunde, 2022). Som hjerneforsker og barnepsykiater har Brodal og Lunde forsøkt å belyse lekens effekt på utvikling hos barn. Forskning viser at risikofylt lek kan bidra til å redusere blant annet angst hos barn. I tillegg utvikles og styrkes ferdigheter som utholdenhet, språk, selvhverdelse og kreativitet under den risikofylte leken (Brodal & Lunde, 2022, s. 104-105). Barns lek var også tematikken under årets Nordiske Impulser i Oslo, 27. - 28.april 2023, i regi av Utviklingsforum. Öhman var en av foreleserne og hun viste til blant annet sin bok: *Vern om barns lekestyrke* (Öhman, 2020). I boken skriver Öhman blant annet om ulike forskere som har sett på hva som kan true leken, ved at leken i barnehagen er noe som skjer mellom voksenstyrte og vokseninitierte aktiviteter. Forskere så at barnehagens rutiner hadde i tillegg lite rom for barns egeninitierte fri lek. Dette var forskning for en stund tilbake, men hun skriver man kan fortsatt se tegn til disse truslene (Öhman, 2020, s. 101). Under foredraget snakket Öhman om viktigheten av å verne og fremme barns lek. Med det mener hun at barnehagelærerne må ivareta

barnas rett til å leke ved å gi de tilstrekkelig tid og rom for å initiere og organisere lekningen (Öhman, 2020, s. 181).

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

I denne masteravhandlingen har jeg valgt å forske på følgende problemstilling:

*“Hvordan legger barnehagelæreren til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen?”*

Jeg valgte denne problemstillingen da jeg etter nesten 20 år som pedagogisk leder i barnehagen har sett, og ser fortsatt, hvordan innholdet i barnehagen har endret seg fra da jeg startet å jobbe i barnehagen i 2005 til i dag. Både barnehagelærerrollen og barnehagens innhold har vært, og er stadig i endring, da samfunnet endres (Birkeland et al., 2022). Naturen og friluftslivet har vært en del av mitt liv siden jeg var liten takket være mine besteforeldre, og fra jeg var ni år har jeg vært medlem i Norges speiderforbund. Jeg har selv erfaring med hva naturen kan lære bort av ferdigheter, feiling, mestring og utvikling.

I rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017) er naturen og friluftslivet nevnt i blant annet under kapitlet om barnehagens verdigrunnlag, og under barnehagens formål og innhold. I barnehagen skal barna møte bærekraftig utvikling, men de skal også oppleve og utforske fysiske lover. Barna skal i tillegg få erfare friluftslivet året rundt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Barnehagelæreren skal legge til rette for disse møtene med naturen, og det kan være interessant å se hvordan barnehagelæreren legger til rette for de eldste barna i barnehagen, i en periode av barnehagelivet hvor de begynner å forberede seg til neste års skolestart.

Jeg utarbeidet to forskningsspørsmål da jeg ønsket å spisse fokuset mot lek i skogen og naturen, og hvordan barnehagelæreren forholder seg til dette:

1. *Hvordan forholder barnehagelæreren seg til barnas lek i skogen og naturen?*
2. *På hvilke måter mener barnehagelærerne at leken i skogen og naturen kan bidra til at barna blir forberedt til skolestart?*

Forskningsspørsmålene har bidratt som utgangspunkt for intervju - og observasjonsguidene. På hvilke måter er leken styrt, av barna selv eller barnehagelæreren? Er det andre påvirkninger? Jeg ville se om det var mulig å få innblikk i hvordan barnehagelæreren tenker, forholder seg og handler under barnas utelek. Jeg ville undersøke om en valgt barnehage og gruppe har opplegg for de eldste barna som inneholder utforsking og lek i naturen. Videre ville jeg undersøke hvordan barnehagelæreren definerer skoleforberedende aktiviteter, og om en anser leken og utforskingen i naturen som en mulig del av barnehagens skoleforberedende aktivitet.

### **1.3 Førende styringsdokumenter**

Det er ulike nivåer av forvaltning av barnehagen. Det er Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Statsforvalterne, kommunen og barnehageeier som har ansvaret for barnehagens innhold, oppgaver og oppfølging. Disse styrer samfunnsmandatet til barnehagen (Lafton & Letnes, 2022, s. 13-27). Barnehagens formål og innhold står skrevet i barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og i rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dag preges den norske barnehagepedagogikken av en helhetlig tilnærming til læring (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 68). Det vil si at barnehagens verdigrunnlag og grunnsyn er bygget på en tilnærming hvor omsorg, lek, læring og danning sees i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barnehageloven (2005, §1 - §2) viser til at barnehagen skal fremme læring som grunnlag for alle sider av barnas utvikling. Barnehagen skal gi barna mulighet for lek og aktivitet med fokus på glede og mestring i et sosialt fellesskap. Videre skal barna få undre seg og utforske det som interesserer dem, og de skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barnehagelæreren skal støtte denne nysgjerrigheten, og gi utfordringer innen rammer for barnet. De overnevnte paragrafene kan sees på i sammenheng med barns rett til medvirkning. Barnehagebarn skal ha muligheten til å delta aktivt under planlegging, gjennomføring og evaluering av sin barnehagehverdag (Barnehageloven, 2005, §3). Barnehageloven har klare føringer for hva som skal legges til grunnlag for innhold og mål, rammeplanen er mer utfyllende for hvordan personalet skal arbeide for å møte de gitte føringene i innhold og mål.

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), kapittel 1 om barnehagens verdigrunnlag, er fire likeverdige oppgaver nevnt: omsorg, lek, læring og danning.

Disse fire oppgavene danner grunnlaget for resten av barnehagens innhold og oppgaver. Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi, hvor blant annet lek skal være fundamentalt. Under kapittel 3 om barnehagens formål og innhold, skal barna få leke og utforske den verden de har rundt seg. Barna skal få utfolde seg, og de skal få allsidige bevegelseserfaringer, inne som ute. Det er opp til enhver barnehage hvordan en legger til rette for lek og utforskning, men det står i rammeplanen at barnehagen skal ivareta barnas behov for lek og at personalet skal organisere rom, tid og lekemateriale for å inspirere til ulike typer lek for barna. Barnehagen skal bidra til at barna får felles erfaringer som grunnlag for lek slik at alle barna kan delta i lek og erfare glede i lek. Personalet skal observere, støtte, og delta i leken på barnas premisser. Det vil si at personalet må være reflektert og bevisst på egen rolle og deltakelse i barnas lek. Videre står det at personalet skal ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle barn kommer inn i leken (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 3).

Rammeplanen (2017, kapittel 1) viser til at barndommen er en fase som er viktig i seg selv, egenverdi, og skal ses på som annet enn en start for en fremtidig fase senere i utviklingen. For å møte de føringer satt i rammeplanen må barnehagelæreren blant annet observere barnegruppen for å vite hvilke metoder som skal bidra til oppnåelse. Observasjon som metode i den barnehagepedagogiske praksisen er forankret i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 7) og kan bidra til felles refleksjon og forståelse av barn og utvikling i personalgruppen.

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 6) og barnehageloven (2005, §2a) står det at barnehagen skal jobbe med sammenhengen og overgangen mellom institusjonene, barnehagen og skolen. I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det i kapittel 6; overganger, at:

De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen. Barnehagen skal bidra til at barna kan avslutte barnehagetiden på en god måte og møte skolen med nysgjerrighet og tro på egne evner. Barna skal få bli kjent med hva som skjer i skolen og skolefritidsordningen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 6)

Dette samarbeidet skal gjennomføres med barnets foresatte, skole og skolefritidsordningen (SFO) der det er aktuelt for barnet (Barnehageloven, 2005, §2a).

Det er i tillegg internasjonale styringsdokumenter barnehagen og barnehagelæreren må arbeide etter når det kommer blant annet til barns rett og behov for lek. FNs barnekonvensjon skriver: “1. Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet” (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Ettersom Norge har signert på denne konvensjonen, forplikter det til å oppfylle denne artikkelen (Öhman, 2012, s. 29).

## 2 Forskning og teoretisk rammeverk

### Innledning

I del 2.1 i dette kapittelet presenterer jeg kort lekforskning. Forskingen vil følge med under hele dette kapittelet. Under del 2.2 fortsetter kapittelet med et historisk tilbakeblikk hvor jeg presenterer Frøbels filosofi og hvordan dette har påvirket ulike sider ved barnehagen og synet på barn og lek. I del 2.3 skriver jeg om barnehagelærerprofesjonen, og om barnehagelærerens holdninger og roller i leken. Del 2.4 viser til et mangfold av ulike tilnærminger til leken, hvor jeg har valgt å se nærmere på uteleken og utforskende aktiviteter. Avslutningsvis i del 2.6 ser jeg kort på overgangen fra barnehage til skole og SFO, og skoleforberedende aktiviteter.

### 2.1 Lekforskning

Forskning på lek vil variere med det fagområdet forskeren tilhører, da hver enkelt forsker tilnærmer seg feltet ut ifra det interesseområdet og perspektivet forskeren innehar (Öhman, 2012, s. 38). Det kan med andre ord være mange utgangspunkter og områder å forske leken på. Barns lek har ikke alltid vært sett på som en viktig del i pedagogikken, og det har vært lite forskning rundt leken, kanskje spesielt uteleken utenfor barnehagens gjerder. "Lekforskningen beskyldes for ikke å ha vært der barn har vært, men der den ønsker at barn skal være; i den stille og rolige leken" (Norderhus et al., 2022, s. 12).

Forskning på lek i barnehagen viser at barnehagene i Norge har egne lekeplasser, og det kan diskuteres hvorvidt disse lekeplassene er utfordrende og attraktive nok for å møte rammeplanenes krav for barns fysiske aktivitet og bevegelse (Sørensen, 2017, s. 105). Studier viser at barna bruker de mulighetene som ligger til rette i barnehagens lekeplass, og at plassens areal kan til tider være noe begrensende og kan føre til mindre fysisk lek (Sørensen, 2017). Nyere forskning viser at uteleken er under press da det er mangel på grøntområder i barnas nærmiljø. En annen utfordring er at mange foresatte opplever at det er utfordrende å få barna til å være ute. Dette skjer fordi skjermtid og organiserte aktiviteter på ettermiddagen tar mye av tiden til barna (Fasting, 2017a, s. 21).

Forskning viser at den sosiale læringen og oppfatningen av seg selv i samspill med andre utvikles via leken - det å vente på tur, medvirkning rundt innholdet av turen, forhandlinger under konflikter og stå opp for sine meninger. Dette kan få en grunnleggende betydning for det siste barnehageåret og det første skoleåret (Lillemyr,



2020). Barns kompetanse til å lese leken, og finne koden for å komme inn i leken, og så bli der, er en avansert ferdighet (Kibsgaard, 2018, s. 358-361). Denne ferdigheten kommer jeg tilbake til senere i dette kapittelet. Ved å bruke naturen og skogens materielle mangfold, kan kulturelle og materielle forskjeller blant barna bli mindre tydelig. Barna opplever fellesskap, og følelsen av fellesskap kan styrke både leken og barnets selvtillit (Öhman, 2012, s. 234). Ved å skape og tilby en felles forståelsesramme, felles tilgang og en felles erfaring rundt leken, kan det være lettere for barna å leke sammen (Isaksen et al., 2021). Barna får da muligheten til å leke og utforske naturen på samme grunnlag. Videre viser forskning på barns utelek at skogens variasjon av landskap og vegetasjon blir oppfattet av barna som en invitasjon til lek og bevegelse (Jørgensen-Vittersø, 2022, s. 55-56).

## **2.2 Barnehagens historie**

Dette korte historiske tilbakeblikket starter med hvordan Fröbels filosofi har påvirket synet på lek og barndom, barnehagelærerrollen og utviklingen av barnehagen i Norge.

Fröbel var forut for sin tid med sine tanker om oppdragelse og syn på lek. Han mente blant annet at oppdragelse skulle bygge på evner og interesser hos den enkelte familie, og at erfaringer og miljøet som omgav barnet hadde påvirkning på oppdragelsen (Balke, 1995). Fröbel var kritisk til at oppdragelsen var etter hva samfunnet trengte, og ikke hva barnet trengte. Han mente også at oppdragelsen skulle skje i tett samarbeid med familiene, og at barnehagen var det første steget av skolegangen. Denne tankegangen, tanken om barnehager generelt, var farlig sett fra samfunnet rundt han (Sundsdal & Øksnes, 2018, s. 31-35).

Fröbel var inspirert av Rousseaus filosofiske tanker om det frie barnet og leken som den viktigste kjernen i barneoppdragelsen (Balke, 1995, s. 93). Barna skulle få vokse opp i frihet, og deres stemme skulle høres og tas på alvor. Fröbel mente videre at voksne skal observere hva barna er interessert i, hva barna velger selv å utforske. Ut fra observasjonene skal vi prøve å forstå og tolke det vi ser hos barnet. Fröbel hadde også en tanke om hva den voksnes rolle skulle være i leken. Den voksne skulle være aktiv medspiller i barnas lek, men ikke gripe inn for mye. Han mente leken måtte beholde sin frihet uten for mange forstyrrelser (Balke, 1995, s. 99). I andre del av 1800- tallet begynner man med håndarbeid, i tråd med fröbelske sysselsettinger. Fröbel -

pedagogikken var dominerende spesielt i Danmark og Sverige, og Norge tok etter hvordan nabolandene organiserte sine institusjoner. Ingen undervisning skulle gis, fordi barna skulle i størst grad være ute i frisk luft (Balke, 1995). Fröbel har hatt stor innflytelse for hvordan barnehagen har utviklet seg og denne innflytelsen kan vi fortsatt se spor av i dag (Sundsdal & Øksnes, 2018, s. 31-35).

Norge har lenge hatt en tradisjon for å la barn være mye utendørs, og barna bruker mye av tiden i barnehagen ute, enten i barnehageområdet eller på tur (Kaarby & Tandberg, 2017, s. 25-36). Samfunnet, og de institusjonene innenfor samfunnet, har vært under endring gjennom tidene, og synet på barndommen ser ut til å ha endret seg de siste 20 årene. En av disse endringene kan skyldes at barn har fått rettigheter de ikke hadde før i tiden, blant annet har FNs barnekonvensjon gitt barn rettigheter som samfunnet må forvalte (Ben-Arieh, 2014, s. 32).

### **Barnesyntet**

Synet på barn kan ha ulike vinklinger. En vinkling kan være fra Rousseaus filosofiske tanker. Han mente at det er gjennom lek og utforskning at barnet lærer om den verden barnet er en del av, og at barnet selv skal lære av det samfunnet som er rundt seg. Den voksne skal skjerme og styre. “Vi fødes mottagelige for inntrykk, og like fra fødselen av påvirkes vi på forskjellige måter av de gjenstander som omgir oss” (Rousseau, 2010, s. 20). Han filosoferer over andres tanker om at frie barn kunne komme i fare for å ligge i urolige stillinger og bevege seg slik at det kunne skade den fysiske utviklingen. Rousseau er ganske tydelig når han ikke kan se hvilke skader eller sår det kan påføre at barn får bevege seg fritt. Han tenkte at det var snarere tvert imot, for ingen dyr blir holdt igjen, de er fri fra første sekund til å bevege seg fritt rundt (Rousseau, 2010, s. 27).

Barnesyntet har hatt påvirkning på barnehagelærerprofesjonens utvikling, syn på lekens verdi og hvordan pedagogikken utvikler seg gjennom tidene. “Samfunnets forståelse av barn endres parallelt med at forskningen gjør nye oppdagelser. Ikke minst utvikles det nye og bedre metoder for å kartlegge og avdekke sentrale forhold i barnets utvikling” (Glaser, 2018, s. 25). Med andre ord kan en si at synet på barn går parallelt med hvor mye forskningen har oppdaget. Når det før var vektlagt det utviklingspsykologiske perspektivet, er det i dag viktig å supplere med sosiokulturelle, sosialantropologiske og

filosofiske perspektiver for å kunne få et bredere blikk rundt barn og barndom (Lillemyr, 2020).

### **Barns medvirkning**

Barns rett til medvirkning ble lovfestet i barnehageloven i 2005, og ble senere utdypet i rammeplanen i 2006 (Wolf, 2018a, s. 15-21). Medvirkning er noe annet enn å la barn bestemme, medvirkning er rett til å gi uttrykk for sitt syn på hvordan barna har det nå og hvordan de ønsker å ha det videre. Disse uttrykkene kan uttrykkes på ulike måter, både verbalt, nonverbalt og følelsesmessig (Wolf, 2018b, s. 141).

De senere årenes syn på barn og barndom har hatt betydning for endringen i barnehagens innhold. Ved å gi barn medvirkning i sin hverdag har personalet i barnehagen blant annet måttet flytte perspektivet fra barnehagelærerperspektiv til barneperspektiv (Lillemyr, 2020). For å oppdage og iverksette barns medvirkning må barnehagelæreren være tilstede der barn leker, og barnehagelæreren må lytte aktivt på det barna uttrykker av interesser (Wolf, 2022). Barnehagelæreren har ingen rett til å medvirke i barns lek, men må være til stede i leken for at barn skal kunne medvirke i sin lek (Wolf, 2022, s. 93). At barna får medvirke i sin egen lek, å kunne få delta i prosessene av å planlegge, gjennomføre og evaluere, kan være grunnlaget for å styrke troen på seg selv og fellesskap med andre barn og personalet i barnehagen (Fasting, 2017a).

### **2.3 Barnehagelærerprofesjonen**

Å utdanne seg til å bli barnehagelærer handler om å dannes til en profesjon. Profesjoner har et faglig grunnlag for arbeidet sitt gjennom høyere utdanning, i tillegg har de en betydelig grad av autonomi innenfor de gitte rammene statlige myndigheter har satt (Kunnskapsdepartementet, 2018). I rammeplanen for utdanningen for barnehagelærere er et av målene at utdanningen skal gi et grunnlag for kontinuerlig profesjonell utvikling, og å bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012, §1). Det er under utdanningen grunnlaget for profesjonen legges, og deretter videreutvikles under de daglige møtene i barnehagen med barn, foresatte og kollegaer (Hennum & Østrem, 2016, s. 9).

Barnehagelæreren skal arbeide etter lærerprofesjonens etiske plattform, som uttrykker de forpliktelsene som følger profesjonen (Utdanningsforbundet, 2010-2012).

Barnehagelæreren innehar spesialistkunnskap om barn i barnehagealder, og må til enhver tid utføre etikk på høyt nivå. I tillegg har barnehagelæreren plikt til å følge de føringer rammeplanen har fastsatt, for eksempel at barna skal utforske naturen og erfare allsidig bevegelse. Barnehageprofesjonen kan oppleve spenninger, motsetninger eller til og med konflikt gjennom sitt pedagogiske arbeid ved å følge sin plikt overfor de styrende dokumentene, og hva barna har behov for. Barnehagelæreren autonomi er førende for arbeidet i en barnehage, og det er forventet at barnehagelæreren skal utvise profesjonelt skjønn, observasjon, refleksjon og faglig dømmekraft ut fra kunnskap og erfaring. Legger man i tillegg til alle barns medvirkning og et tett samarbeid med de hjem som er representert på avdelingen, kan det være forståelig at en barnehagelærer kan oppleve å komme i en drakamp mellom hva som skal få størst oppmerksomhet (Hennum & Østrem, 2016, s. 18).

### **Barnehagelæreren holdning til leken**

Barnets medvirkning, utforskning og lek er noe av det som bør være grunnlaget for barnehagelæreren valg av pedagogisk teori og metode. Skogen (2006, s. 71) skriver at for å få tak i hva barn behøver er det viktig å observere barn i lek, for å kunne sette realistiske mål for arbeid og utvikling av individ og/eller gruppe. Under observasjonen kan en kartlegge lekeferdigheter, språk, empati og andre sider ved et barns utvikling. Barnehagelæreren kan tilrettelegge og styrke leken hvis barnet trenger det for å styrke blant annet lekkekompetansen. Som barnehagelærer må man ha kunnskap om leken, og en må forholde seg til den slik at man fremmer og skaper rom for barns frie lek (Wolf, 2021). Ikke bare det verbale uttrykket må en barnehagelærer være observant på og reflektere over, men også de andre måtene et barn uttrykker sitt verdenssyn (Carlsen, 2021).

Det kan se ut til å falle på hver enkelt barnehagelærers holdning, betraktning og pedagogiske grunnsyn hvorvidt medvirkning, lek og utforskning er en viktig del av pedagogikken i praksis (Lillemyr, 2020, s. 29). Gjennom årene er det presentert ulike syn på oppdragelse, og senere dannelse, med utgangspunkt i ulike grunnsyn. Dette kan igjen få konsekvenser for hvilket syn en har rundt barns lek.

## **Barnehagelærerens rolle i leken**

Det har vært, og til tider er, en diskusjon i barnehagefeltet om hvorvidt en barnehagelærer skal blande seg inn i leken til barna. En barnehagelærer kan tilrettelegge og utvikle leken, og barnehagelæreren kan delta eller være observatør. “Det handler egentlig ikke om når og hvor voksne kan, bør eller skal delta, men om hvordan vi forholder oss til leking, og hvilke posisjoner vi inntar” (Öhman, 2020, s. 195 - 196). Det kan være førende for barns lek og utforskning hvordan barnehagelæreren forholder seg til leken og utforskningen, og hvorvidt barnehagelæreren lar barn medvirke (Lillemyr, 2020, s. 28-29).

Kibsgaard (2018, s. 353 - 367) skriver om hvilken definisjonsmakt barnehagelæreren sitter med, og om den livsviktige leken. Lekens muligheter og vilkår ligger i hvordan barnehagelæreren legger til rette for det i løpet av dagen, med alle de brudd og overganger gjennom dagens oppgaver som samling, lunsj og påkledning. Noen forskere mener barna skal få leke fritt for voksnes innblanding og andre mener de voksne kan være støttende stillaser. Kanskje spesielt for de barna som har utfordringer under leken, enten med å komme inn i leken, eller å slippe seg løs i leken (Öhman, 2012, s. 239-247). I uteleken, hvor barna utforsker grenser hos seg selv og miljøet rundt seg, kan en barnehagelærer som er et støttende stillas være et tegn på samspill av høy kvalitet. Det handler om en nære og tilstedeværende barnehagelærer, ikke om en laissez-faire-holdning, hvor barnehagelæreren lar barna leke helt uforstyrret (Kleppe, 2018, s. 1487-1490). En barnehagelærer kan også se på leken som et virkemiddel i sitt virke for å utvikle eller styrke barns utvikling. For eksempel kan det legges til rette for ulik lek, det gjennomføres observasjon av leken, barnehagelæreren kan regissere leken og barnehagelæreren kan være medleker (Öhman, 2012, s. 239-251).

## **2.4 Barnehagepedagogikken**

Lillemyr (2020, s. 86) skisserer pedagogikken i tre retninger, formidlingspedagogikken, vekstpedagogikken og dialogpedagogikken. I Norge har pedagogikken vært preget av primært to av retningene, formidlingspedagogikken og vekstpedagogikken. Formidlingspedagogikken har hatt størst feste i skolen, og vekstpedagogikken har vært den med mest innflytelse i barnehageprofesjonen.

Endring i barnehagens pedagogikk med fokus på språkopplæring og kartlegging, rammeplanens fagområder og læring, kan sette tradisjoner under press (Lillemyr, 2020). Mange barnehagelærere opplever press utenfra, det kan være seg fra andre lærere, politikere, foresatte, skolen (Walsh, 2019, s. 127-142). Utviklingspsykologen Gopnik (2012, s. 1623-1627) skriver om presset som er på barnehager, og på andres ønsker for at de skal bli mer lik skolen. Videre skriver hun at det bør være viktig hvordan tilrettelegging av barns læringsmiljø foregår. Hun er kritisk til dagens strukturerte og teoritunge skole, og advarer mot det læringstrykket en kan se i barnehager globalt (Gopnik, 2012).

### **Internasjonal påvirkning**

Norge har et tett samarbeid med de nordiske landene og EU. Dette samarbeidet og innflytelsen fra OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), kan se ut til kan påvirke forvaltningen av barnehagene. Midt på 1990-tallet, på ulike måter og tidspunkter, reetableres læringsdiskursen og de nordiske landene beslutter seg for å innføre rammeplaner i barnehagen. I 1996 i Norge viste rammeplanen en tydelig markering av et faglig innhold (Broström, 2022, s. 28-49). Internasjonalt ser det ut til at det er akseptert at barna i det siste året i barnehagen får mer voksenstyrte, arbeidsaktige aktiviteter og leker (Walsh, 2019, s. 127).

Tidlig innsats er ikke bare en innsats som gjøres i Norge, for sett med et internasjonalt blikk virker det som om mange av verdens land har adoptert tankesettet for at barn skal mestre og skåre høyt på det akademiske planet rundt blant annet lesing og matematikk, som igjen kan ha ført til en internasjonal utpressing av leken (Walsh, 2019, s. 127-142). Dette har også Kibsgaard (2018, s. 353) sett nærmere på, og skriver at leken blir rammet av at barnehagen stadig blir mer og mer lærings- og utdanningsrettet. Det har skjedd endringer i fokuset i barnehagepolitikken, fra lek og læring i en sosial kontekst til mer fokus rundt læring og kartlegging av enkeltbarns utvikling og prestasjoner som kan måles (Carlsen, 2021, s. 27-29).

### **Reggio Emilia**

En av de internasjonale påvirkningene som har fått feste i blant annet Norge, er Reggio Emilia-filosofien.

Reggio Emilia er en by i Nord-Italia, og den pedagogiske filosofien er knyttet til byens politiske historie etter andre verdenskrig (Carlsen, 2021). Innbyggere i byen Villa Cella bygget opp en skole fra ruinene etter krigen, de ønsket å gi barna en skole bygget på demokrati og fellesskap. Malaguzzi hørte om initiativet, og syklet ut for å se nærmere på arbeidet, senere for å jobbe i den nye skolen. Senere utarbeidet han det som skal bli Reggio Emilias grunnpilarer, demokrati og hundre språk.

Demokratiet, som er den første grunnpilaren, bidrar til å gi barna en stemme og rett til medvirkning. Praksisen innebærer stor fleksibilitet hos personalet i et åpent læringsforløp, og et barnesyn hvor respekt for hver enkelt individ og dens meninger er i hovedsetet (Carlsen, 2021, s. 60-77). Noe av det essensielle i den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia er tanken om at barn er født med evner og kompetanse til mye, det er opp til de voksne å gi barnet mulighet til å dyrke frem disse evnene i samspill med de rundt seg (Carlsen, 2021). Malaguzzi mente at barnehagens “[...]opp-gave er å gi de beste forutsetningene og omgivelsene for læring, slik at barnet selv kan konstruere sin kunnskap” (Carlsen, 2021, s. 63).

Hundre språk, som er den andre grunnpilaren, er en betegnelse og et pedagogisk begrep brukt i Reggio Emilia om barns mangfoldige uttrykksformer, det er også et bilde på hvor mye kunnskap et barn besitter (Carlsen, 2021). Atelierista og atelieret har en sentral plass i Reggio Emilia-barnehagene, disse har en vesentlig plass i filosofien og didaktikken for å virkeliggjøre barns hundre språk (Carlsen, 2021, s. 79-131).

Grunnleggeren av Reggio Emilia filosofien, Malaguzzi, var inspirert av blant annet Piaget, Bruner og Vygotskij da han utarbeidet sin filosofi (Carlsen, 2021). Han ville gi mangfold og ulikheter rom, derfor er didaktikken i Reggio Emilia preget av at alle barn har eierskap i sine prosesser for å komme frem til målet. Organiseringen av denne didaktikkens læringsprosess foregår primært ved prosjektarbeid (Carlsen, 2021). Prosjektarbeidet starter med et barns nysgjerrighet og utforskning, og videre utvikles av pedagogens evne til å observere og fange det barna interesserer seg for. Det er et tett samarbeid mellom pedagogen og barnet. Prosessen rundt prosjektet er det som står i fokus for læringen, resultatet er gjerne en dokumentasjon for prosessen (Carlsen 2021, s. 133-165). Både Malaguzzi selv og pedagogene i Reggio Emilia var interessert i åpen

dialog, og takket være Reggio Children og Reggio Children's internasjonale nettverk kan studieturer og barnehagebesøk sørge for videre inspirasjon og erfaringsdeling.

Norges syn på barn og barnehage, og den sosialdemokratiske samfunnsstrukturen har mange fellestrekk med Reggio Emilia, og dette kan være årsaken til at allerede på 1980-tallet var interesse for filosofien i Norge og de nordiske landene for øvrig (Carlsen, 2021). En kan i tillegg finne likhetstrekk fra filosofien til rammeplanen for barnehagen om demokrati, medvirkning, fellesskap, prosjektarbeid, observasjon og pedagogisk dokumentasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **2.5 Lekens mangfold**

Så lenge det har vært mennesker har leken alltid vært til stede. Leken kan belyses fra ulike ståsteder, med ulike perspektiver, og leken kan utvikle og styrke ulike kvaliteter og egenskaper hos barn. Hvis en vil kan en se tegn på lek over alt, blant barn og voksne (Sutton-Smith, 1998). Å definere lek som omfavner alt kan bli en meget stor definisjon (Sundsdal & Øksnes, 2018, s. 42). Jeg viser derfor til ulike tilnærminger av leken som jeg ser kan bidra til å finne svar på problemstillingen i teorien.

### **Lekens egenverdi**

Jeg starter med tilnærmingen av lekens egenverdi, hvorpå Wolf (2021) og Lillemyr (2019, s. 57-70) beskriver leken som en opplevelse, en livsform. Det er en naturlig del av barnas væremåte, og har dermed verdi i seg selv. Å ta hensyn til egenverdien, og gi barna tid til de aktivitetene de selv synes er meningsfulle, er å anerkjenne lekens betydning. Leken er frivillig, den følger bestemte mønstre, symboliserer det virkelige liv og er fantasifull (Skogen, 2006). Barnehagelæreren bør alltid ha i bakhodet at leken sees på som egenverdi og leken må anerkjennes. I tillegg kan leken også sees på som en metode for å lære. Begge synspunktene er like lærerike, forskjellen er synet og bruken av leken (Øksnes, 2019).

### **Fenomenologisk tilnærming**

Lekforskning med en fenomenologisk tilnærming ble blant annet utviklet av den nederlandske Buytendijk (Fasting, 2017a). En fenomenologisk tilnærming av leken vil si at en er på utkikk etter å se på leken som et fenomen. Innenfor fenomenologien er det ikke viktig at det er noe som kommer ut av at barn leker, det som er verdifullt er selve



leken (Öhman, 2012, s. 63). Det lekende mennesket, homo ludens, ble introdusert i 1938 av Huizinga da han utarbeidet en teori om at all kultur utvikles gjennom leken. Huizingas hovedtese var at menneskets kultur hadde sin opprinnelse i leken, og han assosierte leken med biologiske funksjoner, at leken må tjene noe som ikke er lek. Samtidig kunne ikke lekens intensitet og altoppslukenheten forklares annet enn at det var gøy (Øksnes, 2019, s. 130-131). Leken er et kulturelt fenomen og gjennom leken fortolker barna inntrykk og opplevelser i den kulturen de befinner seg i (Wolf, 2021). Vygotskij la også stor vekt på miljøet og kulturens påvirkning på barnets utvikling, og at det var barnets erfaringer med miljøet og kulturen som førte til bredere kunnskap om verden rundt (Glaser, 2018, s. 32-33; Lillemyr, 2020). Den primære sosialiseringen er som regel uformell, det vil si at vi lærer normer og verdier av de menneskene vi omgir oss med.

Lekforskeren Sutton - Smith forsøkte hele sitt liv som forsker og skribent å finne lekens kulturelle signifikans for menneskenes liv. "Han argumenterte for at enhver forklaring av fenomenet lek måtte kunne forstås i både barns og voksnes lek" (Lillemyr, 2020, s. 158). Sutton - Smith så på leken som tvetydig og han forsket blant annet på hva barna definerte som lek. Når barn selv skal definere hva lek er bruker barn forklaringer som: at det er gøy, vi kan være ute, være med venner, det er frihet, ikke skole eller arbeid, vi later-som, fantasi og vi spiller spill. For å forstå lekens tvetydighet, kan en trenge hjelp av ulike disipliner. Disipliner kan forstås som ulike syn på hvordan leken kan bidra i utvikling hos barnet, for eksempel sosialt, kognitivt eller språklig (Sutton - Smith, 1998). Utfordringen ligger i den underforståtte ideologiske retorikk som er i de disiplinene. Ofte har lærere sett på leken hovedsakelig som en metode for utvikling, heller enn selve fornøyelsen og gleden (Sutton-Smith, 1998, s. 10; s. 18).

### **Filosofisk tilnærming**

En annen tilnærming kan være en filosofisk tilnærming. En filosofisk tilnærming av leken vil si at en belyser leken ut fra filosofisk teori, en er på utkikk etter det meningsfulle i hvorfor barn leker (Lillemyr, 2020). Gadamer var en tysk filosof og for han fremstod leken som en fenomenologisk analyse for å se en dypere sammenheng mellom lek og forståelse (Lillemyr, 2020, s. 155). Gadamers tilnærming til leken var at leken innebærer at barnet mister seg selv i lekens karakter, og barnet får muligheten til frihet, spontanitet, kreativitet og euforiske opplevelser (Lillemyr, 2020, s. 156).

### **Etologisk tilnærming**

En tilnærming til leken som kan knyttes opp mot utelek og utforskende aktivitet, er en etologisk tilnærming. Etologi er en gren av zoologi, og er studiet om dyrs atferd. Leken dyrene utfører handler om å utforske sitt nærmiljø, erfare hva som er bra og hva som ikke er bra, og å videreutvikle egenskaper som kan komme til nytte i voksen alder (Burghardt, 2006). Med andre ord, dyr bruker leken for å lære å leve. Under leken er dyrene sårbare ved at oppmerksomheten er på leken og ikke de farene som kan være rundt, men allikevel er mye av den våkne tiden preget av lek. “Generelt kan man begrunne dette med at skal en atferd utvikle seg ved evolusjon, må gevinsten ved atferden være større enn kostnaden” (Brodal & Lunde, 2022, s. 104). Dyrene leker for å styrke grovmotorikken og balansen, og å teste grenser. Leken repeteres, den endres og grensene utfordres for å best finne ut av hva som fungerer og hva som ikke kan gjentas grunnet uønsket konsekvens i form av fare eller andre utfordringer (Lillemyr, 2020). Mange av disse egenskapene til dyrenes lek er gjenkjennbart i uteleken hos barn (Sandseter et al., 2017).

### **Lek og sosialisering**

Leken gir barnet muligheten til å finne seg selv ved å miste seg selv i leken, skriver Lillemyr (2019, s. 57-70) da han viser til filosofen Gadamer og hans interesse for bindeleddet mellom lek og forståelsen. “Lek er en vesentlig side ved barnekulturen, og barnekulturen spiller en viktig rolle for sosialiseringen barnet gjennomgår” (Lillemyr, 2019, s. 61). Dette viser også Sutton-Smith (1998) til. En kan med andre ord si at det er i leken barnet kan utvikle sin personlige og kulturelle identitet.

Barna medvirker og styrer leken etter eget behov, de går inn og ut og veksler mellom roller fort. I leken kan det dannes vennerelasjoner hvor det utforskes innlevelse, fantasi og hemmeligheter. Sosiale bånd blir knyttet og leken kan bidra til lykke og trivsel i hverdagen (Størksen, 2018, s. 90-96). Larsen (2006, s. 18) skriver at det er mye læring i lekens sosialiseringssprosess, særlig da barnet skal tilegne seg kunnskap, holdninger og ferdigheter som samfunnet forventer og kan kreve av den. “Sosialisering kan som sagt innledningsvis sees som en prosess der barnet utvikler seg som unikt individ og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur” (Larsen, 2006, s. 18). I leken kan barnet være medskaper av sosiale regler som man i fellesskap har blitt enige om, og

som man må forholde seg til, det er der de demokratiske verdiene prøves ut (Öhman, 2012, s. 107).

Barn benytter seg av leken til å bearbeide opplevelser, og gode lekemuligheter kan gjøre de mindre sårbare for senere psykiske traumer (Brodal & Lunde, 2022). I samspillet mellom barnets miljø og gener, epigenetikken, vil barnehagen være en viktig arena der barn kan møte positiv påvirkning under den sosiale utviklingen. Får barnet en stødig og god start på den sosiale og faglige utviklingen, og i tillegg oppleve at deres meninger er verdifulle, kan det danne grunnlaget for et godt lærings - og livsløp (Størksen, 2018, s. 101).

### **Lekesignaler**

Leken kan knyttes til den kognitive utviklingen, og det er ulike sider ved denne utviklingen hvor leken kan ha betydning. Blant annet i områdene rundt utvikling av språk, egenledelse og problemløsning. I leken kan barnet møte på utfordringer, som for eksempel utestenging eller uenigheter for hvordan leken skal videreføres. Disse utfordringene krever at barnet må ta stilling til hvordan en finner løsninger. Gjennom leken kan barn bygge opp sitt emosjonelle forsvar og sosiale ferdigheter. Barn som lekeslåss, hvor de tester ut sine og andres grenser, kan være en annen måte å utvikle sosial sensitivitet på. Det å kjenne på når leken blir til alvor, å vite når grensen er nådd, kan det ligge mye læring i (Brodal & Lunde, 2022).

For å kunne delta i leken med andre barn er det vesentlig å ha kunnskap og ferdighet i å komme inn i leken. "Barn som ønsker å leke med andre, må utvikle noen strategier for å få inngangsbillett til det området de ønsker å delta på" (Kibsgaard, 2018, s. 359). Barna lærer seg koder og regler og lekesignaler tolkes (Larsen, 2006, s. 18). Om et barn ikke mestrer å tolke lekesignaler, er det rom for utestenging og ekskludering av enkeltbarn hvis gruppen bestemmer seg for det. Det kan også være at barn får en mindreverdige rolle, som en hund eller som pappaen som alltid er på kontoret, for å late som barnet er inkludert, kanskje mest for å glede personalet i barnehagen (Øksnes, 2019).

### **Utelek og utforskende aktiviteter**

Som skrevet i innledningen i del 2.5, er leken mangfoldig og det er ulike forståelser for hvordan leken bidrar til utvikling hos barn. Jeg har valgt å spisse fokuset mot utelek og utforskende aktiviteter i denne avhandlingen.

Ideen om at kontakt med naturen er godt, lærerikt og fritt, har preg fra tidlige tanker som Rousseau og Fröbel. Uteleken kan være et sted for frihet, utforskning, helse og stimuli (Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, 2017). Uteleken kan romme ulike former for lek, som blant annet utforskende lek, fysisk lek, boltrelek og risikolek. Innenfor rammen av dette kan barna lære seg å tolke andres følelser og sinnsstemninger, selvregulering og signaler (Öhman, 2012, s. 167-190). Barnehagene har ofte en fast turdag, hvor barna kan vandre fritt i naturen og med høy grad av medvirkning for hvor de kan bevege seg, basert på at barna forholder seg til de reglene som er satt. Blir tilliten og reglene brutt, kan barnet møte milde sanksjoner, som for eksempel at de må holde seg i nærheten av de voksne og må gjøre seg fortjent til friheten til å vandre rundt igjen. Denne tilliten kan styrke barnets selvstendighet, mestring og selvtillit (Lysklett, 2017, s. 248).

De fleste barna har et indre driv i å utforske miljøet de er en del av, og det er ofte engasjementet i leken som tester fysiske grenser (Brodal & Lunde, 2022). Uteleken kan utfordre barn til å stadig flytte på disse grensene, sine egne og grensene til de menneskene barna har rundt seg (Fasting, 2017a). Det er ofte at barn i full lek og utforskning, der bein og armer er hult til bulter, får beskjed fra personalet om å ta det litt med ro, "gi seg mens leken er god" (Øksnes, 2019, s. 136 - 137). Når barnehagelæreren er bevisst og oppmerksom på lekemulighetene som er i naturen, har de bedre forutsetninger for å kunne åpne for alternativer eller hindringer ved behov. Slik vil barnehagelærerne ha mulighet til å beskytte, bekrefte og berike barns initiativ, utforskende aktivitet og utelek (Wolf, 2021). Barnehagelærerne bør støtte barnas utforskning, nysgjerrighet og undring, og å gripe øyeblikket (Lysklett, 2017, s. 249).

Det er lite forskning rundt barns læring av risikovurdering og å unngå skader, men det er indikasjoner på at barns egen evne til risikovurdering under lek i naturen, hvor barnet må kalkulere og velge ruter, teste og feile uten alvorlige skader, kan være lærerikt (Tangen et al., 2022).

Hvis han gjør noe galt, så la han gjøre det og rett ikke på ham, men vent i stillhet på at han skal oppdage og korrigere feilen selv, eller la det i høyden - hvis anledningen byr seg - oppstå en situasjon som får ham til å innse feilen. (Rousseau, 2010, s. 197 - 198)

Det er avgjørende at barnehagelæreren tar et skritt tilbake, observerer, og lar barna teste ut terrenget på egen hånd. De studiene som er gjennomført av barns lek i naturen viser til at naturen gir naturlige og mangfoldige muligheter for tilrettelagt utfordring gitt etter alder og modning hos barnet. Videre viser studier til at de fleste barna viser respekt for naturen, og kaster seg ikke utenfor før de er sikre på terreng og muligheten for trygg landing (Tangen et al., 2022). Barna bruker ulike strategier for å bevege seg, de ser enten på hva de andre barna gjør og hermer, eller de prøver fra kort avstand først for så å utvide fart og/eller lengde etter behov. Denne typen lek er ikke bare noe barn gjør fordi de ikke har noe annet å gjøre, men det er en aktivitet som kan bidra til at barn lærer. De fleste barn har en trang til å leke ut det de opplever, gjerne igjen og igjen helt til det sitter. "Læringen ved å utsette seg for risikolek ligger i å bli kjent med frykten og håndtere den. Lek der barn oppsøker risiko, kan derfor vise seg å forebygge psykiske helseplager" (Brodal & Lunde, 2022, s. 32). Barnet kan gjennom repetering og mestring av det risikofylte oppnå læring av ferdigheter til senere lek. De erfarer i tillegg å takle motstand, nederlag og de styrker sin indre kontroll (Brodal & Lunde, 2022). Ved å klatre opp en bratt skråning, så høyt at en glemmer at en skal ned igjen, ligger det grunnlag for mestring og læring når en kommer trygt ned på jorden igjen. Om en skulle falle ned, er det også læring. Under risikolek og boltreleken kan barn utvikle og trene grovmotoriske egenskaper, de kan utforske og oppleve mestring i aktiviteter som kan være utfordrende, og muligens farlig, og disse erfaringene kan gjøre dem bedre rustet til lignende situasjoner senere i livet (Brodal & Lunde, 2022).

Uteleken har vært under store endringer de seneste årene, ved at voksne tar mer kontroll over hvordan leken skal planlegges og gjennomføres, skriver Fasting (2017b, s. 630). Blant annet har mange barnehager strenge kontroller av lekeplassen, da foresatte og barnehageeiere er engstelige for skader. Kontroll trenger ikke uteleken i naturen å ta hensyn til, selv om foresatte kan være engstelige for skader når barna er ute i naturen også. Naturen har ingen regler og restriksjoner for bruk (Fasting, 2017b, s. 630).

## 2.6 Overgangen barnehage - skole

Nesten samtlige barn i Norge går i barnehage året før de begynner på skolen (Statistisk sentralbyrå, 2022), og mange har flere års erfaring fra barnehagen. Det vil si at mange barn kan ha et begynnende kjennskap til pedagogiske institusjoner og overganger (Hogsnes, 2019, s. 55-60). De fleste barna går heltid i barnehage og det kan være ulike tilnærminger for hvordan en kan trygge overgangen fra et lekbasert miljø til et mer strukturert læringsmiljø (Tveitereid, 2019). Overgangen fra barnehagen til skolen kan sees på som en normativ overgang, en forventet, forutsigbar og felles overgang for alle i en bestemt alder i livet (Glaser, 2018, s. 42). For å skape en kontinuitet fra barnehage til skole har de fleste barnehager et eget pedagogisk opplegg til de eldste barna i barnehagen (Hogsnes, 2019, s.60-64).

Noen barnehager har ikke et eget tilbud, da de mener hele barnehagelivet fra start til slutt er skoleforberedende, mens andre tilbyr egentid i grupper med opplegg. Det er med andre ord ingen klare føringer for hvordan dette tilbudet skal gjennomføres, men barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter som gjør de klare og motiverte til skolen (Rammeplanen, 2017, kapittel 6). Det kan se ut til at aktiviteten er i stor grad voksenstyrt, og barnas medvirkning er mest i gjennomføringen og lite til ingen under planlegging og evaluering (Hogsnes, 2019, s. 57-60). Noen barn går i barnehager som har skolen like ved, og det er naturlig samarbeid i nærmiljøet og de har vært i skolens uteområder, mens andre barn må reise langt til sin skole. “Å etablere et reelt samarbeid på tvers av institusjoner synes imidlertid å være en utfordring i mange kommuner” (Hogsnes, 2019, s. 23). Selv om det er utarbeidet planer og det er føringer for hvordan overgangene skal gjennomføres, kan det være noe helt annet som skjer i praksis. Planer og rutiner er nødvendig, men det er de barnehagelærerne og skolelærerne som skal gjennomføre disse som kan være førende for om samarbeidet blir bra eller ikke. Det som kan være årsaken til at det er forskjellige forståelser for overgangene, kan være at de involverte kommer fra ulike ståsteder, barnehagen med sin pedagogikk og historikk, og skolen med sin (Hogsnes, 2019). At barn blir kjent med skolens omgivelser ved å delta på skolefritidsordningen kan være med på å trygge barnet under overgangen fra de kjente barnehagens rammer til den ukjente skolen og dens rammer.

Det er påbegynt en evaluering av reform -97 og den første delrapporten viser at med skolestart for 6-åringene skulle leken være i sentrum (Bjørnstad et al., 2022). Reformen skulle inneholde det beste fra barnehagen og det beste fra skolen, og det skulle sørges for at barna ikke skulle sitte stille en hel skoledag. Leken skulle ha en sentral plass gjennom skoledagen i første klasse. Delrapporten viser at leken har fortsatt plass hos de yngste, men det er mer fokus på faglig læring, flere lærere har en forventning om at barna kan lese og skrive før jul i første klasse. Uteskolen er en fast aktivitet i mange 1.klasser i Norge, og det kan være gjenkjennbart for mange barn fra barnehagen (Bjørnstad et al., 2022, s. 115).

### **Skoleforberedende aktivitet**

Når de eldste barna i barnehagen begynner det siste året i barnehagen har de allerede en forventning om hva det vil si å være eldst. De har kanskje hørt fra de andre som gikk før dem hva som skulle skje på skolen, eller at det er eldre søsken som går på skolen og forteller hva som skjer i klasses timene. Ideelt sett kan en begynne arbeidet med overgangen idet barna selv er oppmerksomme og nysgjerrige på dette. Det er muligens et bedre utgangspunkt for arbeid og utforskning av overgangen hvis barnet medvirker i prosessen, og at barnet er selv interessert eller modent for det. Da kan det være muligheter for en mer positiv opplevelse som barnet kan bære med seg videre til høstens skolestart (Hogsnes, 2019, s. 59-60).

Hogsnes (2019, s. 19) viser til at det kan være misforståelser rundt omkring i landet som kan relateres til hva som er skoleforberedelse. Nasjonale undersøkelser viser at i Norge har de skoleforberedende aktivitetene blitt ledet i stor grad av personalet og i mindre grad hva barna er interessert i, og på barnas premisser. "Til tross for at barnehagedekningen var lav på 1970-tallet, viste forskningen allerede på denne tiden at barn som kom fra barnehager med høy kvalitet, klarte seg bedre i skolen. Skoleforberedelser var likevel ikke et prioritert område for barnehagelærere" (Hogsnes, 2019, s. 46).





## 3 Metode

### Innledning

I del 3.1 av dette kapittelet presenterer jeg den vitenskapsfilosofiske forankringen og metoden i denne avhandlingen, og begrunnelsene for de valgene jeg har gjort. Jeg viser til min forforståelse for feltet jeg skal undersøke, hvilke styrker og svakheter som kan ligge i dette. I del 3.2 skriver jeg om starten på prosessen for å rekruttere informanter til observasjon og intervju. Under del 3.3 og 3.4 om observasjon og intervju, beskriver jeg de ulike rollene under innsamlingen av empiri, mine forventninger og hvordan observasjonen og intervjuene er tenkt gjennomført. Del 3.5 omhandler den etikken og etiske hensyn jeg må utvise under innhenting av empirien. Avslutter kapittelet med del 3.6 hvor jeg presenterer metoden jeg har valgt å bruke for analyse av empirien.

### 3.1 Vitenskapsteori og forskningsmetode

Her presenterer jeg min forforståelse av barnehagefeltet jeg skal forske på, valg av metoden for arbeidet og noen utfordringer ved metoden. Videre viser jeg til den valgte vitenskapsfilosofiske forankringen.

#### Min forforståelse

Jeg har jobbet som førskolelærer/barnehagelærer i tre ulike barnehager siden jeg var ferdig utdannet førskolelærer fra Høgskolen i Oslo i 2005. Det har vært tre ulike barnehager, både i kommunalt og privat regi. Gjennom årene har jeg vært pedagogisk leder, både på småbarnsavdelinger og rene skolestartgrupper, til blandede aldersgrupper på baser. Det kan være både fordeler og ulemper ved å undersøke noe en selv er tett innpå. Det er en fordel ved at en kan profesjonsspråket, historien er godt kjent og en vet hva som kan røre seg innenfor barnehagens fire vegger da det ofte er gjenkjennbart fra barnehage til barnehage. En barnehageforsker som selv har jobbet/selv jobber i barnehage kan ha lettere for å få tilgang til feltet, få tak i informasjon og lettere kunne vurdere kvaliteten på den innsamlede informasjonen (Jacobsen, 2015, s. 56).

Ulempene er at man fort kan ha en forutinntatt holdning og formening om hva som skjer i barnehagen en skal undersøke. Det kan i tillegg skje at hendelser ikke blir registrert, da forskeren har erfaring med å la noen hendelser ligge uten videre oppfølging. Det kan være utfordrende å ikke sette på seg rollen som barnehagelærer hvis det oppstår ting som kan tas tak i, men beholde forskerrollen og observere uten å påvirke mer enn det

som trengs (Jacobsen, 2015, s. 57). Det som bør unngås for enhver pris er at empirien er så farget av min oppfatning at den mister verdien sin. Jeg leser det Jacobsen (2015) skriver som om han har tatt utgangspunkt i at det undersøkes i samme barnehage som en jobber i, noe jeg ikke skal. Men mye av fordelene og ulempene som er nevnt ovenfor er overførbart når jeg skal ut i en annen barnehage som student og barnehagelærer. Det å ha på kritiske briller i eget felt kan være utfordrende.

Fra jeg var ni år og til dags dato har jeg vært medlem i Norges Speiderforbund, dermed har friluftslivet og naturen hatt mye å si hvordan jeg har opplevd og fortsatt opplever naturen, og om min erfaring med de muligheten som kan ligge til rette for lek og læring.

### **Valg av metode**

Jeg har valgt et kvalitativt design for denne avhandlingen (Kleven & Hjordemaal, 2018; Løkken & Søbstad, 2013; Nyeng, 2012; Thagaard, 2018). Kvalitative undersøkelser har et holistisk perspektiv hvor forskeren prøver å se sammenhenger og å få tak i totaliteten (Løkken & Søbstad, 2013). Kvalitative undersøkelser kan være induktive, deduktive eller abduktive. Induktive undersøkelser vil si å ta utgangspunkt i enkelttilfeller og hevde at ett forhold i alle enkelttilfellene er generelt gyldige. Deduktive undersøkelser er tvert imot, det vil si å ta utgangspunkt i en generell regel og hevde at den ene regelen forklarer ett enkelttilfelle. Generalisering i kvalitative undersøkelser skjer i liten grad, det er ingen selvsagt grunn til at det som er etablert som en sannhet i en barnehage skal gjelde flere barnehager (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 52-54). Kvalitative undersøkelser kan i tillegg være begge deler, abduktive, som har egenskaper fra de to foregående (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 47-66). Jeg har valgt en induktiv tilnærming for å trekke slutninger fra det enkelte til det allmenne. Jeg som forsker er nært det som studeres, og jeg søker å forstå det sosiale samspillet som skjer i naturen mellom de eldste barna og barnehagelærerne (Thagaard, 2018).

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å bruke observasjon og intervju som metoder for innsamling av empiri. Dette er metoder jeg er godt kjent med som barnehagelærer, men ukjent med i rollen som forsker. Det er andre krav til forskerrollen enn til barnehagelærerrollen, særlig med tanke på at forskning krever en systematisk fremgangsmåte med godkjenning og alle valg som gjøres skal være transparente. Funn i observasjonene, samtaler og intervju kan gi grunnlag for planlegging, gjennomføring og

evaluering av pedagogiske aktiviteter (Løkken & Søbstad, 2013). Det blir interessant å se på de mulighetene de to metodene kan gi av analyse og funn, om det er et annet rolleperspektiv enn det jeg er vant med.

En kvalitativ observasjon kan struktureres som enten strukturert eller ustrukturert. Jeg har valgt strukturert observasjon, der det er spesifisert på forhånd hva jeg skal observere og at jeg bruker et skjema for notering og etterarbeid (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Observasjonsskjemaet er vedlagt, nr. 2. Et kvalitativt intervju kan struktureres på ulike måter, jeg har valgt et semistrukturert intervju, hvor informanten og jeg som forsker kan samtale rundt spørsmålene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

Forholdet mellom kvantitative metoder og kvalitative metoder har i perioder vært stilt opp mot hverandre, det har til og med vært ganske heftige diskusjoner om hvilken metode som gir de mest gunstige resultatene (Kleven & Hjordemaal, 2018; Nyeng, 2012). Debatten viser seg ved et nærmere blikk ikke så mye om metode, men mer om de grunnleggende problemene. "Ett av dem er spørsmålet om i hvor stor grad metodene er med på å forme selve kunnskapsbegrepet" (Nyeng, 2012, s. 75). Tilhengerne til de to metodene ser ulikt på mulighetene for oppnåelse av generaliserbar kunnskap om sosiale forhold (Nyeng, 2012). Det har i senere tider vært en større forståelse for hverandres sterke og svake sider, og det ser ut til at de to metodene kan utfylle hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22-23).

### **Utfordringer ved kvalitativ metode**

En av utfordringene jeg kan møte på ved å bruke kvalitativ metode i denne avhandlingen, er om jeg ikke mestrer å holde fokus på min ukjente rolle som forsker, og går inn i min kjente rolle som barnehagelærer. Det kan under observasjonen oppstå forhold som fører til feilkilder. Løkken & Søbstad (2013, s. 60 - 61) viser til ulike feilkilder som jeg må være klar over når jeg er ute i feltet. Det kan være at dagsformen min er dårlig, at jeg er mindre påkoblet enn jeg burde, og noe informasjon blir oversett. Jeg kan legge vekt på det positive, en såkalt oppvurderingstendens (Løkken & Søbstad, 2013, s. 60-61), da jeg gjerne vil ha et godt forhold til personalet i barnehagen for eventuelt videre samarbeid, og jeg ønsker å sette dem i godt lys. Det som jeg er mest spent på om vil skje, er hvordan barna vil opptre mot meg mens jeg observerer. Vil det bli mye forstyrrelse eller vil de overse meg?

### **Vitenskapsfilosofisk forankring**

Den vitenskapsfilosofiske forankringen er i fenomenologien i denne masteravhandlingen. Fenomenologien som filosofi ble grunnlagt av Husserl, og har senere utviklet seg i ulike retninger. I kvalitativ forskning er fenomenologien “[...] et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 45). Det er gjennom disse beskrivelsene at jeg kan få et innblikk i barnehagelærerens forhold til leken (Løkken & Søbstad, 2013). Med andre ord, denne tilnærmingen kan bistå meg å forstå det som skjer ut fra det jeg forsker på sett fra barnehagelærerens beskrivelse av leken i naturen og skogen. Forankringen vil være en støtte under hele forskningen, fra utarbeiding av problemstilling og forskningsspørsmål, til drøftingen.

Jeg er selv en del av den verden de oppfatter og den virkeligheten jeg vil forske på, så jeg kan ikke forholde meg objektivt til de menneskene jeg er sammen med, da alle forhold innebærer noen form for interaksjon og påvirkning. Bare det at jeg er tilstede i samme rom som barnehagelærer eller barna uten ord og mimikk vil påvirke. Som forsker må jeg være bevisst og klar over min egen subjektivitet (Løkken & Søbstad, 2013). Mer utdypende om gyldigheten, påliteligheten og generaliserbarheten av denne avhandlingen kommer senere under 3.5 Forskningsetikk.

### **3.2 Starten på forskningsprosessen**

Her presenterer jeg kort hvordan jeg gikk frem i starten på prosessen. Videre presenterer jeg valget av perspektiv under innsamling av empirien.

#### **Rekruttering av informanter**

Jeg startet forskningsprosessen ved å rekruttere informanter til avhandlingen. Jeg bestemte meg ganske fort at jeg ønsket å finne informantene i barnehager, og gjerne en som hadde skrevet spesifikt på sin hjemmeside at de bruker naturen som et pedagogisk rom. Jeg tok kontakt med fire forskjellige barnehager i to ulike kommuner, og fikk raskt svar fra en. Det var tilfeldig hvilken barnehage jeg fikk et positivt svar fra, men det var en spesifikk kvalitet jeg var på utkikk etter (Jacobsen, 2015). På tross av at kontakten ble opprettet raskt, ble innhenting av empirien gjennomført sent i prosessen, grunnet

sykdom og ferie. Deretter startet arbeidet med å få godkjenning av personvern. For å ivareta personvernet i forskning, må avhandlingens prosjektbeskrivelse godkjennes av kunnskapssektorens forvaltningsorgan, Sikt (tidligere NSD). Informasjonsskriv, samtykkeskjema og beskrivelse av prosjektet ble vurdert til å være i tråd med lovverket. All informasjon fra empirien er anonymisert, slik at det ikke er mulig å gjenkjenne sted eller navn.

### **Valg av verktøy**

Jeg har valgt å bruke lydopptak, primært under intervju, og som hjelpemiddel under observasjon. Bruken av dette er informert om til informantene på samtykkeskjemaet, slik at de som deltar har fått full innsikt i hvordan jeg vil få tak i empiri under intervju og observasjon. Under observasjonen vil lydopptak kun brukes for opptak av min egen stemme hvis det har skjedd noe som jeg vil få med meg raskt for å gå videre med observasjonen. Hvorvidt barna er informert om at jeg har med en lydopptaker er usikkert, men jeg vil ha den synlig og er tilgjengelig for eventuelle spørsmål fra barna. De skal få vite alt jeg gjør, og det skal være rom og muligheter for barna til å undre seg over min rolle i barnehagen og hva jeg gjør der. Olsen (2021, s. 78) påpeker at valg av opptaksutstyr vil kunne ha innvirkning på hva som kan inngå i analysene mine.

### **Valg av perspektiv**

Jeg har valgt å fokusere på profesjonsperspektivet i denne masteravhandlingen, nærmere bestemt barnehagelærerprofesjonen. Det er barnehagelærers profesjonsutøvelse, definisjonsmakt og autonomi jeg er mest interessert i å forske på. Jeg er oppmerksom på at barna blir naturlig med som en påvirkende faktor i relasjonen med barnehagelæreren. Det er umulig å se på barnehagelærerprofesjonens rolle isolert fra barna og resten av personalet, da barnehagelærerens arbeidsoppgaver er i samarbeid med de rundt seg. Ved å ha profesjonsperspektivet kontra barneperspektivet, vil dette ha føring for hva jeg observerer, hva jeg leter etter og hva som eventuelt blir resultatet i min analyse og de funn jeg får. Det kan være at avhandlingen hadde blitt helt annerledes hvis perspektivet mitt var byttet om. Hadde jeg valgt barneperspektivet kunne jeg møtt andre utfordringer og mest sannsynlig hadde hele avhandlingen fått et annet svar på en problemstilling jeg måtte ha endret på. Det er komplisert å definere hva et barneperspektiv er, men Løkken & Søbstad (2013) prøver å forklare det med at det kan løses ved å se på verden med barns øyne. Det har tradisjonelt sett vært slik i barnehager

at det som blir planlagt, gjennomført og evaluert er ut fra et voksenperspektiv. “Dette er legitimt og forståelig, men like fullt er det neppe tilfredsstillende hvis en vil prøve å danne seg et mer fullstendig og allsidig bilde av det som skjer” (Løkken & Søbstad, 2013, s. 20).

### **3.3 Observasjon**

Her presenterer jeg observasjon som metode og hvilken rolle jeg som forsker har under observasjonen. Videre presenterer jeg hva jeg ser etter av informantens rolle, og til slutt en presentasjon av utarbeidningen av observasjonsskjemaet.

#### **Observasjon som metode**

“Observere betyr å iaktta. Det handler om å se” (Løkken & Søbstad, 2006, s. 13). Man observerer alt og alle til enhver tid, og det er en øvelse å bruke observasjon som forskningsmetode. Jeg har valgt å gjennomføre en deltakende observasjon som krever at jeg inntar rollen som deltaker og som observatør. “Det er to samtidige og tilsynelatende motsetningsfylte prosesser - innlevelse og distanse” (Olsen, 2021, s. 74). Det er i denne prosessen og refleksiviteten jeg må balansere hvor nære jeg som forsker skal være og hvor distansert jeg skal være. Da jeg selv er barnehagelærer og har mange års erfaring med barnehagen, kan det være enkelt for meg å forstå hva som rører seg blant barn og personalet på avdelingen. Det vil være en utfordring å ha et nøytralt blikk i barnehagefeltet som jeg kjenner så godt til, jeg må etterstrebe en åpen tilnærming. Dette må jeg være tydelig på under selve observasjonen, og ikke minst da jeg skal analysere og se på de funn som jeg gjør under innsamling av empiri.

Som deltakende forsker i barnehage må jeg reflektere over hvordan jeg vil ta, eller blir tildelt, en rolle og være bevisst på hva dette påvirker det jeg observerer og gjør. Rollen min i barnehagen kan også gi både muligheter og begrensninger under innsamlingen av empiri. Barna i barnehagen vil mest sannsynlig ta kontakt med meg i løpet av tiden jeg er der for å observere, for å spørre hvem jeg er og hva jeg gjør der hos dem. Barn har særlige krav for beskyttelse under pedagogisk forskning (NESH, 2021). De har videre rett og krav til å få informasjon om hva jeg skal gjøre sammen med dem. Disse rettighetene skal jeg som forsker ha et godt innsyn i, og jeg er pålagt å følge (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg kommer til å få muligheten til å observere det uttalte språket, mimikk og bevegelser blant deltakerne under både intervju og observasjon. Jeg må til

enhver tid være reflektert over hvor involvert jeg kan/skal være som deltakende forsker, slik at observasjonene blir mest mulig genuin og som en vanlig turdag i skogen med barnehagens eldste barn (Olsen, 2021).

Å undersøke mennesker i feltet vil være forstyrrende eller det vil bli gjort endringer uansett hvordan en snur og vender på det (Berge, 2021, s. 121). Det å være tilstede i feltet gjør at en automatisk blir en del av det en undersøker. Hvordan reagerer barna på min tilstedeværelse, min bruk av notatbok og penn og mine blikk og smil? Hvilke møter oppstår mellom meg og barna? Hvordan påvirker min deltagelse leken i naturen og barnehagelærers tilstedeværelse?

### **Min rolle under observasjonen**

Når jeg skal inn i en barnehage og observere er det viktig at jeg klarer å skille objektive handlinger fra mine subjektive holdninger. Under hele forskningsprosessen i denne avhandlingen vil det være subjektive holdninger fra de jeg observerer og intervjuer, og alle valg jeg gjør vil påvirke de rundt meg, hva jeg ser etter, og hva jeg finner (Løkken & Søbstad, 2013). Postholm (2005, s. 55) skriver at forskeren må overveie sin rolle, sine holdninger og sine erfaringer under observasjon i feltet. "En går inn i en situasjon som aktiv deltager og samspiller med andre, samtidig som en bruker seg selv til å analysere og forstå feltet" (Løkken & Søbstad, 2013, s. 55).

Da jeg har valgt å være en deltakende observatør under observasjonen (Jacobsen, 2015), kan det være utfordrende å få med seg alt som skjer, og at fokuset mitt blir for snevert. Postholm (2005) og Fangen (2010) viser også hvordan de ulike rollene av min deltagelse under observasjonen kan påvirke feltet, og at det er viktig for den som blir observert vet hvilken rolle jeg har under observasjonen. Det er viktig at jeg tar meg tid til å trekke meg litt tilbake fra tid til annen, slik at jeg kan eventuelt fange opp det som skjer i en større setting (Løkken & Søbstad, 2013, s. 47). Jeg kan også oppleves som et forstyrrende element i den hverdagen barna kjenner godt og er trygge på. En helt ukjent person som kommer inn i barnas miljø, og som de må forholde seg til, enten ved å ta kontakt eller å holde avstand. Jeg må vite hvordan jeg skal møte barna og at møtet skal foregå på deres premisser (Løkken & Søbstad, 2013, s. 87-89). I tillegg må jeg sørge for at jeg ikke påvirker samhandlingen mellom barn og barnehagelærer for mye (Thagaard, 2018).

I denne avhandlingen vil observasjonen skje i kontekst av problemstillingen, med andre ord på tur i naturen med barnehagelæreren og de eldste barna i barnehagen.

Observasjon kan egne seg godt når jeg er ute etter informasjon om handlingen til, og samspillet mellom, de som blir observert. Det kan være en ting hva barnehagelæreren sier hen gjør i naturen med de eldste barna, en annen ting er hva barnehagelæreren faktisk gjør (Jacobsen, 2015, s. 166). Det er i tillegg begrenset hva jeg får observert i løpet av én dag. Da observasjonen oftest kun gir forskeren informasjon om hva som konkret skjer, og ikke hva de tenker på eller hvordan de opplever situasjonen, har jeg valgt å ha intervjuet etter observasjonen. Jeg kan da følge opp det som ble observert, og se om det er koherens i det som er observert og det som blir uttalt under intervjuet.

Kombinasjonen av ulike metoder kalles gjerne triangulering (Fangen, 2010, s. 171).

Ofte kan empiri fra ulike metoder utfylle hverandre og for å øke sjansen for å få tak i mest mulig informasjon om feltet som forskes på. Det en ikke får tak i observasjonen av barna og barnehagelæreren i naturen, kan en kanskje få tak i under intervjuet. Jeg kunne valgt motsatt, intervjuet før observasjonen. Men da kan det være muligheter for at barnehagelæreren har blitt farget av intervjuet og atferden ikke blir reell, og min observasjon kan bli påvirket av intervjuet.

### **Informanters rolle under observasjonen**

Når profesjonsutøveren, her barnehagelæreren, er seg bevisst kroppens plassering blant barna og har høy tilstedeværelse, kan dette ha innvirkning på kvaliteten på samspillet mellom utøveren og barna. For eksempel om barnehagelæreren er deltakende i leken og samtalen, eller om barnehagelæreren sitter på avstand og er opptatt med vaktlister og svarer så vidt på det barna samtaler om (Skreland & Fasting, 2021, s. 19-35). Dette bør jeg også gjøre meg noen tanker rundt før jeg deltar på tur med avdelingen med barn som jeg skal observere i naturen. Særlig da jeg har valgt å være en deltakende observatør og min problemstilling innebærer et innblikk i hvordan barnehagelæreren legger til rette for leken i naturen, er det naturlig for meg å se hvilken rolle barnehagelæreren tar/får.

### **Observasjonsskjemaet**

Observasjonsskjemaet som er utarbeidet for denne avhandlingen er inspirert av de generelle kjennetegnene ved observasjoner i Løkken & Søbstad (2013, s. 45), vedlegg nr. 2. Observasjonen er en blanding av strukturert og ustrukturert observasjon (Løkken



& Søbstad, 2013, s. 47). Ved å bruke et skjema under observasjonen kan det gis muligheter for å danne et bilde av samspillet mellom barna og barnehagelæreren under turen i naturen. Observasjonsskjemaet er tenkt brukt som veiledende under observasjonen, og som et hjelpemiddel under skriving av feltnotater. Feltnotater er notater en gjør under observasjonen av øyeblikkelige hendelser, som jeg kan bruke gjentatte ganger under arbeidet med observasjonen (Fangen, 2010). Jeg kommer ikke til å ha penn og papir fremme til enhver tid, men i de settinger jeg kan trekke meg tilbake og notere det som er observert. Hvis det oppstår en situasjon som jeg ønsker å få ned fort, og jeg ikke rekker å skrive det ned, har jeg en lydopptaker som jeg kan lese inn observasjonen fortløpende. Fyldige feltnotater som beskriver observasjonene relativt konkret kan bidra til å gjenskape situasjonene for analyse og senere funn. For å huske mest mulig er det viktig å skrive ned mest mulig, så konkret man klarer når en står i observasjonen. Det er utfordrende, nærmest umulig, å huske alt etter endt observasjon (Berge, 2021, s. 104).

### **3.4 Intervju**

Her presenterer jeg intervju som metode og min rolle som forsker i intervjuet. Videre presenterer jeg informantens rolle, og til slutt en presentasjon av utarbeidingen av intervjuguiden.

#### **Intervju som metode**

Jeg har valgt å ha et semistrukturert intervju, hvor intervju spørsmålene er utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet. Intervjuguiden er vedlagt (vedlegg nr. 3). Et semistrukturert intervju kan gi rom for at informanten styrer mye av samtalen, men at jeg som intervjuer holder i rammene ved å stille spørsmålene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 42-45). Det stilles krav til intervjuer som er semistrukturert, da det kan gis rom for at samtalen kan havne på avveie hvis ikke intervjuet er planlagt godt eller at forskeren ikke holder fokus (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 42-45). Det kan ha fordeler og ulemper ved at intervjuet er åpent, det kan komme mer eller ny informasjon enn først tenkt. Svarene på intervjuet transkriberes og analyseres, slik at jeg får fanget opp det jeg trenger av empiri som kan belyse og bidra til å drøfte problemstillingen (Hjordemaal & Kleven, 2018, s. 42-45). Tiden en pedagog er borte fra avdeling i barnehagen er gjerne knapp, og jeg må respektere den tiden de har gitt meg ved å være effektiv og utnytte tiden maksimalt.

### **Min rolle under intervjuet**

Intervjuet vil bli gjennomført etter at jeg har observert barna i naturen. Da kan det være lettere for meg å finne ut om spørsmålene jeg har utarbeidet bør revideres, eller at jeg kanskje kan legge til noen ekstra spørsmål.

Jeg har på forhånd tenkt ut hva jeg vil undersøke på, men er åpen for nye undringer og spørsmål fra den jeg intervjuer (Brinkmann & Kvale, 2015; Jacobsen, 2015). Fordelene med slike intervjuer er at jeg kan muligens få grundigere beskrivelse av det jeg er på utkikk etter, og det kan dukke opp nye spørsmål underveis som jeg kan fange opp og få svar på. Det vil bli tatt lydopptak under intervjuet og det fordrer at jeg er en aktiv lytter, lar lydopptakeren fange samtalen og har fokus på den jeg intervjuer (Jacobsen, 2015; Løkken & Søbstad, 2013). Det egner seg best med åpne individuelle intervjuer da det er få som skal intervjues. Et intervju må planlegges godt, og det skal legges til rette ved å booke tid, rom og ikke minst etterarbeid etter en times samtale som skal transkriberes. Dette er i tråd med det Jacobsen (2015, s. 146) og Løkken & Søbstad (2013, s. 104-107) beskriver.

### **Informanters rolle under intervjuet**

Jeg var usikker på om jeg skulle intervjuer barnehagelærer og pedagogisk leder hver for seg, eller sammen. En av fordelene med å ha intervjuene hver for seg, er at det er rom for å snakke fritt, uten å bli farget av den andre i rommet. På den andre siden kan fordelene med å sitte sammen gi dem rom og mulighet for å utfylle hverandre. Jeg velger å ha intervjuene samlet. "I barnehagen kan gruppeintervju være en nyttig og stimulerende metode når hensikten er å få fram ideer og synspunkter mer generelt [...]" (Løkken & Søbstad, 2013, s.109). Dette vil være en liten gruppe på to. Jeg tenkte at jeg kunne avtale ny samtale hvis jeg finner ut at intervjuet ga andre resultater enn jeg håpet.

### **Intervjuguiden**

Intervjuguiden som er utarbeidet er en ledesnor under selve intervjuet, slik at jeg holder meg innenfor tema i den gitte tiden utdelt for gjennomføring. Jeg vil ta utgangspunkt i en intervjuguide, med åpne spørsmål, men samtidig førende slik at jeg får tak i det jeg søker (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 164). Jeg gjennomførte et prøveintervju på to av mine medarbeidere på arbeidsplassen min i barnehagen. Ved å gjennomføre et

prøveintervju fikk jeg muligheten til å teste ut lydopptakeren, hvordan jeg skulle posisjonere meg, og hvordan spørsmålene lød og om de var åpne nok for å få gode og utfyllende svar. Denne gjennomføringen førte til noen endringer på intervjuguiden, da blant annet rekkefølgen av spørsmålene måtte byttes på for å skape en bedre flyt. Det er viktig at jeg møter opp så forberedt jeg kan for å få maksimalt ut av intervjuet, viktigheten av dette poengterer blant annet Brinkmann & Kvale (2015) og Jacobsen (2015). Etter å ha startet arbeidet med å transkribere intervjuet, oppdaget jeg at det var noen spørsmål jeg kunne fulgt opp mer. Det resulterte i at jeg gikk tilbake for å stille fem ekstra spørsmål. Spørsmålene ligger vedlagt (vedlegg nr. 5).

### **3.5 Forskningsetikk**

Her presenterer jeg forskningsetikken og det etiske hensynet og føringene jeg skal følge når forskning foregår blant barn i barnehagen. Deretter ser jeg på gyldigheten, påliteligheten og generaliserbarheten av avhandlingen.

#### **Barn og forskning**

I denne masteravhandlingen ser jeg det som særdeles viktig at all forskning på barn blir tatt på alvor gjennom hele prosessen, og at jeg til enhver tid er bevisst på viktigheten av personvernet til deltakerne, og da spesielt barna. Jeg vil under notering av observasjoner jeg gjør meg sørge for at det ikke blir mulig å kjenne igjen barna. Jeg vil hele tiden følge føringene fra Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2021).

#### **Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet**

Etter transkribering og analyse av funn skal jeg se på hvorvidt avhandlingen svarer på gyldigheten, påliteligheten og generaliserbarheten (Jacobsen, 2015). Å forske på mennesker, spesielt barn, er spennende, utfordrende og uforutsigbart - uansett hvor mye som er planlagt på forhånd. Mennesket har egen vilje og det er alltid muligheter for at de jeg forsker med kan bestemme seg for å gjøre helt noe annet enn jeg hadde tenkt ut. "Absolutte sannheter innen forskning er en umulighet, enten en arbeider innenfor naturvitenskap eller samfunnsvitenskap. Vi må alltid legge inn en margin for tvil og usikkerhet" (Løkken & Søbstad, 2013, s. 27).

Ved at jeg har valgt å delta under observasjonen, kan dette påvirke de jeg forsker på, som igjen kan gjøre at påliteligheten synker (Jacobsen, 2015). Jeg må spørre meg selv, ville gruppen med barn og voksne handlet annerledes hvis jeg ikke var til stede? Er det pålitelig det jeg har observert? Er det sannferdig de uttalelser jeg har fått via intervju?

Å drøfte disse sidene av avhandlingen betyr at jeg forsøker å ha et kritisk blikk på kvaliteten av empiri-innsamlingen, om det hadde vært mulig å få andre svar med andre metoder enn intervju og observasjon for eksempel. Det skal være rom for sammenligning og se hvorvidt de resultatene funnet i oppgaven samsvarer med annen forskning og relevant teori (Jacobsen, 2015).

### **3.6 Analysemetode**

Brinkmann & Kvale (2015), Bryman (2016) og Fangen (2010) skriver at analyse i kvalitativ forskning starter allerede i det øyeblikket forskeren starter arbeidet med teorien og innhenting av empirien, og den vil være gjennomgående under hele prosessen. Selv om alle skriver at det er ingen avsatt tid for analysen, og at analysen skjer hele tiden, har jeg prøvd å sette ord på de ulike teknikker jeg har brukt for innhenting av empirien.

Etter mye usikkerhet for hvilken metode som skulle brukes for analysen av observasjonen og intervjuet, falt valget på å bruke tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer innen empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 79). For å identifisere trekk i empirien som kan virke interessant for analysen, brukes koding som verktøy. Koding synliggjør temaer som kan vurderes på en meningsfull måte under analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg går inn i empirien med et deduktivt perspektiv, samtidig som jeg er åpen for at nye oppdagelser kan dukke opp. Å møte empirien deduktivt betyr at jeg som forsker har en forforståelse, erfaring og et teoretisk grunnlag før jeg går ut i feltet (Postholm, 2005).



## 4 Analyse og funn i empirien

### Innledning

I del 4.1 av dette kapittelet presenterer jeg observasjonen, analyseprosessen og funnene.

I del 4.2 presenteres intervjuene, analyseprosessen og funnene.

### 4.1 Observasjonen

Jeg gjennomførte en kort feltobservasjon for å observere barn og pedagogisk leder i lek i naturen. Feltobservasjon brukes ofte synonymt med deltagende observasjon, og innebærer at observasjon foregår ute i feltet (Fangen, 2010).

Før vi dro ut på tur møtte jeg opp i barnehagen kl. 8.30, slik at barna kunne hilse på meg, og jeg kunne fortelle hvem jeg var, hva jeg skulle gjøre og hvorfor. Da jeg kom var det kun en håndfull barn som var kommet, og det var rolig på avdelingen. Det viser seg at det er to barn som har bursdag, og disse ytrer et ønske om å ha feiringen før vi drar på tur. Under morgenmøtet blir alle enige om at vi tar bursdagstoget etter matpakkelaging og at alle barna har kommet. Matpakkelagingen besto av å smøre brødsiver, hvor de stod selv for valg av pålegg og selve påsmøringen. Det var tydelig at dette hadde de gjort før, da ingen ba om hjelp, og alle fikk smurt sin matpakke. Etter endt avtalte aktiviteter, ble en gruppe med barn om gangen sendt til garderoben for dobesøk og påkledning. De fikk beskjed om hva de skulle gjøre, og barna satte til verks oppgavene sine. De kledde på seg selv, og fikk hjelp til påkledning hvis det var strikker som var utfordrende å trekke over, eller votter som var litt trøblete. Det var ikke noen flere beskjeder som ble gitt, og samtlige personale satt tilgjengelig i garderoben og veiledet de barna som trengte det. Noen urolige kropper som måtte "hentes inn" igjen. Det var ikke noen form for mas eller beskjed om at de skulle være raske, barna fikk kle på seg i eget tempo.

Vi startet turen fra barnehagen kl. 11.50. Det var en av personalet som gikk først, så kom barna på rekke en og en. Jeg gikk bakerst og fikk sett hvordan samspillet var i gruppen på vei til målet. Det var ca 600 meter å gå til plassen de skulle til, og på vei måtte vi gjennom en undergang og over et gangfelt. I undergangen var de stille og rolige. De fleste barna gikk alene, ett barn holdt i hånden til det personalet som gikk i midten. To andre av personalet gikk på pause, og skulle møte oss på turen. Et av barna ga meg et endestykke av julegirlander og sa det var en gave til meg. Jeg takket og sa det

var nesten som en skatt. Vi gikk sammen bortover gangveien, og vi pratet om at hun hadde en skattekiste hjemme, og var på jakt etter mer skatt. Hun fant fine småsteiner underveis, og ville at jeg skulle legge dem i sekken hennes. Jeg spurte om det var vanlig praksis å gå en og en på rekke til og fra skogen, og det bekreftet personalet. Det var på grunn av trafikksikkerheten, og at de skulle holde fokus på å gå trygt fra og til barnehagen.

Jeg hadde tenkt på forhånd å følge en liten gruppe av barna i leken, men gruppen som lekte sammen inne på avdelingen, og som jeg hadde tenkt på, holdt ikke sammen på turen. Derfor ble jeg stående på et sted i midten og observere de ulike lekene jeg kunne fange opp. En jente spurte om hva jeg gjorde og hva jeg skrev. Etter at hun har fått svar snakket hun videre om familien sin og hva de gjorde i påsken. Vi går sammen til en annen gruppe barn, da alle vil vise meg hvor de kan klatre høyt opp. Pedagogisk leder er med for å sjekke sikkerheten i høyden. Jenta blir igjen på bunnen, og prøver å bli med gjengen av barn. Snur seg mot meg og sier: “Jeg har ikke lyst jeg, jeg er redd for å dette og slå meg”. Selv om jeg ble kontaktet av et av barna, fikk jeg muligheten til å notere i ettertid hva barnet gjorde mens vi snakket sammen. Barna utøvde prøving og feiling av avstander fra en side av bekkens bredde til den på andre siden. Det var klatring, åling, balansering og hopping over stokker, stein og bekken.

Det var en del partier i skogen med is, hvor barna skled og falt. Det var flere som ålte seg bortover glatte trestammer som hang over land og over bekken. Noen ganger gikk det bra, andre ganger falt de uti. Det var ingen som klagde over at de falt, eller ble våte, de reiste seg og gikk videre. Flere barn løp opp og ned bakkene, og de stoppet opp og snakket sammen for deretter å rase videre. Barna var i små eller i større grupper, som beveget seg fra sted til sted. Det var noe rollelek, noen var på skattejakt, andre på utkikk etter krokodiller eller på fisketur. De står på en side av vannet og tar sats til den andre siden. De åler seg over vannet på en stakk med mange grener stikkende ut. Det var ingen som var alene, alle hadde en eller flere de var sammen med. De hopper over bekken, over trær, i vannet, balanserer over stokker, graver i snøen. “Vi har hinderløype”, sier et barn da den ser jeg ser på dem. Skogens elementer som snø, is, glatte stokker, kvister som holder igjen klærne, de kastet steiner i vannet. “Ser du noen krokodiller?” spør et barn et annet. “Nei, ikke ennå” svarer det tilbake. Ved siden av sitter to barn og fisker med pinner i vannet. Et barn spør om de skal leke gjemsel, men

får ingen respons. Han fortsetter å følge etter gruppen med barn bort til en snøhaug. Der oppdager de bokstaven x i snøen, og plutselig er de på skattejakt. Alle graver med hender og pinner for å finne skatten. Det er masse prat og latter blant barna, og de graver ivrig. Dette varer i omtrent fem minutter, til en sier “skal vi klatre?”. Leken brytes opp. Like ved arbeider fire gutter med konstruksjon av en bru med pinner og kvister. De planlegger, diskuterer, legger til pinner og fjerner. Det var lite kommunikasjon mellom personalet og barn under leken, det var mest hjelp med klær og utstyr. Personalet er fordelt utover i skogen, de observerer, dokumenterer, hjelper til under toalettbesøk og de samtaler med barna.

Det var et meget høyt tempo og skifte av aktivitet blant barna, det var utfordrende å følge med. Jeg var tilgjengelig for barna, slik at de kunne ta kontakt med meg under observasjonen hvis de ønsket det. Jeg hadde med meg skrivesaker, lydopptaker og mobil for å ta bilder av området. Lydopptakeren ble ikke brukt, da jeg ikke hadde behov for den. Et referat ble forfattet med en gang jeg var tilbake i barnehagen, da observasjonene fortsatt lå friskt i minne. Den utfyllende beskrivelsen har jeg brukt for å den tematiske analysen, og det var enklere å memorere tilbake til dagen da beskrivelsene av aktivitetene var detaljerte.

### **Analysen av observasjonen**

I analysen har jeg samlet empirien tematisk. Da jeg har mye forhåndskunnskap om feltet hvor funnene er gjennomført, har jeg en deduktiv tilnærming til funnene (Postholm, 2005). Jeg søker etter hva som blir bekreftet og avkreftet av funnene. Jeg ble inspirert av de seks fasene for analysen fra Braun & Clarke (2008, s. 86 - 94).

Analyseprosessen har ikke vært lineær, men en prosess som gikk frem og tilbake mellom fasene. De første fasene tok tid, mye grunnet at det var første gangen jeg analyserte empiri.

Jeg startet analysen med at jeg leste nøye gjennom referatet og notatene jeg samlet under observasjonen. Jeg benyttet meg av en merkepenn mens jeg leste over referatet igjen, slik at jeg kunne fremheve de hendelsene som var interessante. Deretter samlet jeg disse hendelsene sammen til ulike temaer i et tankekart, temaer jeg tenkte kunne være nyttig for å finne svar på problemstillingen.



Hendelsene flyter inn i hverandre, og noen av hendelsene var gjentakende, men jeg forsøkte å plassere dem under hvert sitt tema. Mot slutten av prosessen sorterte jeg temaene inn i tre hovedfunn: barns medvirkning, lek og utforskning, og barnehagelærerrollen. Avslutningsvis forfattet jeg selve teksten av funnene i analysen. I analyseteksten har jeg tatt ut de sentrale funnene som kan være relevante for å besvare problemstillingen, og disse funnene er med videre til kapittel 5, drøftingen.

### **Funn om barns medvirkning**

I observasjonen viste funnene til at personalet la stor vekt på barns medvirkning. Før turen fikk barna i fellesskap bestemme når de skulle på tur gjennom en demokratisk prosess med samtaler og håndsopprekning. Barna ytret et ønske om å utsette turen til senere på dagen grunnet en bursdagsfeiring. Barna uttalte hvor turen skulle gå, dette ble også gjennomført under barnemøtet. Barna fikk bruke den tiden de behøvde under påkledningen, det virket som det var viktig for personalet at barna klarte oppgavene i garderoben selv i størst mulig grad. I skogen ble barns medvirkning observert ved at barna hadde stor frihet til å leke hvor de ville, så lenge de forholdt seg til gitte regler fra personalet. Barna ville opp en bratt skråning for å se hvor langt opp de kunne komme, og dette ble tatt på alvor. Ei jente ville ikke opp skråningen, og dette ble også tatt på alvor. Etter hvert på ettermiddagen var det flere barn som ytret et ønske om å gå tilbake til barnehagen, og det ble tatt til etterretning. Barna styrte dagen, ikke klokka.

### **Funn om lek og utforskende aktivitet**

Under funnene av observasjonen av leken var samarbeid og utforskning av egne fysiske grenser ved å prøve og feile som utpekte seg. Den fysiske leken så ut til å være preget av fri utfoldelse over stakk, stein og en bekk som var full av smeltevann. Barna klatret og krabbet over stokker som hang over bekken, og de skled ned fra høyder og ned i vannet med latter og skrik. Det var lite samtale hos noen barn, det var mest kroppsspråk, latter og skrik. En barnegruppe lekte skattejakt, og at de måtte samarbeide for å finne skatten. Barna brukte naturmaterialer som pinner og stokker som spader, og de heiet hverandre frem for å være den første til å finne det som var gjemt under x`n. En annen gruppe var veiarbeidere og skulle bygge bru over bekken. Det så ut til at alle hadde likeverdige roller, alle fikk bidra med sin stakk i byggeprosjektet. Mange av barna brukte skogens terreng i gjennomføringen av leken sin. Det var områder under trærne som var uten snø og is, hvor kongler, blader og andre vekster stakk frem. Mens barna

lekte virket det som om alle hadde en eller flere å leke med, og det var ingen konflikter som ble observert. Det var mye latter, gledeskrisk og noe uhell. Førstehjelpsskrinet ble tatt i bruk en gang på grunn av et kutt fra en kvist, ellers var det snubling og fall fra stokker og isbelagte hellinger. Leken og utforskningen så ut til å gå i hverandre, og det var hurtige skifte av lekeområder og lekegrupper blant barna. På turen opp en bratt skrent virket det som barna var vant med å bevege seg i det utfordrende terrenget, det gikk radig oppover, og de forserte hindringer uten store problemer.

Personalet var fordelt rundt omkring i nærheten av der barna var, og var mesteparten av tiden der for å samtale med barna, veilede og støtte med klær og annet.

### **Funn om barnehagelærerrollen**

Funnene under observasjonen av barnehagelærerrollen var at pedagogisk leder var mest tydelig i rollen som tilrettelegger, veileder og støtte for leken.

Etter at pedagogisk leder kom til skogen, virket det som om hun gikk rundt og observerte hvor barna var plassert i skogen, før hun plasserte seg ved en gruppe barn og snakket med barna. Pedagogisk leders rolle for leken var blant annet å sørge for at turen opp en bratt skrent kunne gjennomføres, hun veiledet barna for hvor de kunne gå for å være trygge underveis. I tillegg var hun støttende i sin samtale med barna, og da en jente valgte å ikke delta, anerkjente pedagogisk lederen valget ved å gi jenta tilbakemelding på at det var tøft gjort av henne å velge å ikke bli med.

Den skoleforberedende aktiviteten var det punktet fra problemstillingen som var utfordrende å observere. Dette kommer kanskje tydeligere frem under intervjuet, da begrepet skoleforberedende aktivitet kan gi rom for tolkning og drøfting.

### **Kort oppsummering av sentrale funn**

Funn fra observasjon av barns medvirkning viser at personalet la stor vekt på barns medvirkning, og det så ut til at pedagogisk leder sørget for at alle barna fikk ta del i samtalene for hva som skulle skje før, under og etter turen i skogen.

Funn fra observasjon av barnehagelærerrollen er at hun er mest tydelig i rollen som tilrettelegger for lek og utforskning, veileder og støtte barn der det var behov.

Pedagogisk leder la til rette for barnas lyst til utforskning og utprøving av egne grenser, og skogens materiale.

Funn fra observasjon av barnas lek og utforskende aktivitet var preget av samarbeid mellom barna når de testet naturens materialer, og sine egne fysiske grenser. Det var mest nonverbal kommunikasjon mellom barna, med høye lyder, skrik og latter. Det ble observert prøving, feiling og mestring av barns fysiske lek og utforskning med skogens materiale.

#### **4.2 Intervjuet**

Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju med pedagogisk leder, samme dagen etter vi hadde vært på tur med avdelingen i skogen. Barnehagelæreren var syk den dagen intervjuet ble gjennomført, og det var kun pedagogisk leder tilstede. Jeg kan se, etter å ha transkribert intervjuet og lest igjennom den, at jeg har vært lite på med oppfølgingsspørsmål. Samtidig kan jeg se at pedagogisk leder har hatt mye på hjertet. Hun var ivrig, og det var ikke lett å bryte. Ikke ville jeg avbryte henne heller, da jeg hørte at det hun pratet om var relevant til det jeg var på utkikk etter. Det var noen av spørsmålene jeg så under intervjuet som kunne vært oppfølgingsspørsmål, da de ble besvart underveis. Det ble gjennomført et ekstra intervju etter transkriberingen og begynnelsen av analysen, da jeg hadde oppfølgingsspørsmål. De ligger vedlagt (vedlegg nr. 4). Transkribering er vedlagt (vedlegg nr. 5).

Jeg kunne valgt andre kategoriseringer og opptaksutstyr, som videoopptak, eller valgt å ikke bruke noe. Fordelen med lydopptak under et intervju er at jeg kan spole tilbake når jeg skal transkribere og analysere intervjuet. Ulempen med bare lydopptak er at de non-verbale uttrykkene ikke blir med, kun mine tolkninger av det jeg observerer (Jacobsen, 2015). Ved å ta opp samtalene under intervjuene kan lydopptakeren ta inn samtalen mens jeg holder fokus på den jeg intervjuer, ved å se etter mimikk, gester, og å holde blikkontakt med den jeg samtaler med.

#### **Analyse av intervjuet**

Jeg har brukt koding av intervjuet (Braun & Clarke, 2006). Koding av intervjuet kan samle innholdet inn i kategorier, som igjen kan samles for å finne en eventuell fellesbetegnelse eller tematikk for å se om intervjuets innhold har besvart

problemstillingen. En av utfordringene med koding kan være at noe av konteksten kan gå tapt, at forskerens blikk på hva som er viktig og hva som blir tatt ut av intervjuet, kan gi resultater på tapt informasjon av det som blir sagt (Bryman, 2016). Jeg ble inspirert av skjema fra Bryman (2016, s. 582) for å synliggjøre kodingen. Etter gjennomføring av intervjuene har jeg funnet ni temaer pedagogisk leder snakket mest om (se vedlegg nr. 4). Ut fra temaene har jeg funnet setninger og ord, og disse har jeg gitt fellesnevner. Fellesnevnerne er min tolkning og tas med videre i drøftingsdelen.

### **Et fast sted**

Barnehagen etablerer et fast sted å gå til på tur i skogen, og går oftest til samme sted hver gang. Dette skaper tilhørighet til plassen, og barna samarbeider for å utbedre og vedlikeholde stedet. Når stedet er “oppbrukt”, går de videre til nye steder og oppdager nye sider av sitt nærmiljø. De besøker gjerne gamle plasser fra tid til annen, som for eksempel Dinosaurskogen som de vil vise frem til nye medlemmer som er med på tur. Fellesnevneren jeg kan se her er tilhørighet til stedet.

### **Turplanlegging**

Planlegging av turen blir gjennomført samme dagen som turen skal gjennomføres.

Barna bestemmer aktiviteter i forkant av turen, og de har stor påvirkning på hvor turen går. De bestemmer også innholdet av turen sammen med personalet. Fellesnevneren jeg kan se her er barnas medvirkning med tilstedeværende personal.

### **Aktiviteter**

Det er viktig at barna er i fysisk aktivitet ved å klatre, hoppe og balansere. Slike aktiviteter er med på å styrke det mentale mennesket. Turen i skogen skal gi en annen opplevelse enn lekeplassen. De skal få teste grenser, bruke kroppen, samtidig som de har en opplevelse av trygghet og utforskning med støtte. Barn og personalet skal undersøke sammen. Fellesnevneren jeg kan se her er kroppslig bevegelse og utforskning med støtte.

### **Materialer**

Bruk og gjenbruk av naturmateriale og annet materiale oppfordres. Barna skal få bruke sin fantasi og kreativitet i bruk av materiale. Personalet skal legge til rette for mangfold og tilgjengelighet. Fellesnevneren jeg kan se her er åpne muligheter i et tilgjengelig

mangfoldig materiale.

### **Leken**

Pedagogisk leder initierer og tilrettelegger lite for rollelek på tur. Noen ganger er leken fra barnehagen med på tur, men det er mer av den fysiske leken. Hopping, klatring, aking, og løping. Avdelingen pleier å leke at de er på skolen, annenhver uke. Der bruker de et aktivitetshefte, hvor de arbeider etter tema. Det er pedagogisk leder og barnehagelæreren som initierer leken. Da rekker de opp hånda, og de øver seg på å reagere etter en bjelle for friminutt. Fellesnevneren jeg ser her er fysisk lek og late-som-lek.

### **Barnehagelærerrollen**

Tilstedeværelsen av pedagogisk leder er viktig for å støtte for videreutvikling av leken, tilrettelegging av materialer og som initiativtaker til tur og samtaler. Pedagogisk leder støtter barnas valg, samtidig som hun utfordrer dem. Pedagogisk leder deltar ikke i rolleleken, vil heller tilrettelegge og observere. Fellesnevneren jeg ser her er en pedagogisk leder som tilrettelegger og støtter, og som observerer leken.

### **Å være sammen**

Barna skal oppleve tilhørighet i gruppen. De skal lære seg å respektere andres grenser, ha omsorg for hverandre og hjelpe hverandre. Barna setter ord på hva de ønsker å gjøre, de skal oppleve at deres stemme betyr noe. Dette er med på å forberede til skolestart. Fellesnevneren jeg ser her er samhold og empati.

### **Erfaringer og opplevelser**

Barna skal få erfare og oppleve innenfor trygge rammer. Mestring er godt for den psykiske helsen. Det er viktig at barna får prøve aktiviteter de kanskje ikke får prøvd hjemme, for eksempel knivbruk, båltenning og matlaging på bål. Det er i tillegg mye læring i matpakkelaging og pakking av egen sekk. Endringene i årstidene har også mye læring, som å takle å bli våt og kald. Dette er med på å forberede til skolestart. Fellesnevneren jeg ser her er læring gjennom erfaring.

### **Funn i intervjuene**

Fellesnevnerne jeg fant under analysen plasseres i tre hovedfunn som jeg bruker for å finne svar på problemstillingen. Funnene i intervjuet gir et innblikk i hvordan en barnehagelærer arbeider med skoleforberedende aktiviteter med de eldste barna i naturen i en Reggio Emilia-inspirert barnehage.

### **Funn om barns medvirkning**

Gjennom intervjuene fant jeg at barnas medvirkning står i høysetet hos pedagogisk leder, og at dette gjennomføres med tilstedeværende og støttende personal. Videre ser jeg også medvirkning i samhold i barnegruppen og barna får muligheten til å styrke troen på seg selv og egen stemme.

### **Funn om lek og utforskende aktivitet**

Gjennom intervjuene fant jeg pedagogens tanker rundt viktigheten av tilhørighet til stedet de drar på tur til. Å kunne få bruke kroppen til å bevege seg rundt i skogen og utforske og utfordre seg selv, og skogen, var essensielle punkter i intervjuene. Det var den fysiske, risikofylte typen lek som pedagogisk leder så på som den viktigste leken i skogen, og at personalet skulle være til stede og støtte. Det var viktig å legge til rette for at barna hadde tilgang til åpne muligheter i materiale slik at de fikk utfolde seg på sine premisser. Under skoleleken uttrykket pedagogisk leder at denne leken var bare på liksom, at de skulle bli kjent med de ulike sidene ved det å være på skolen.

### **Funn om barnehagelærerrollen**

Gjennom intervjuene fant jeg pedagogisk leders holdninger til sin egen rolle på tur. Hun så seg selv som en tilrettelegger og støtte for mangfoldig bruk av materialer, utforskning og som initiativtaker til turer. Hun observerer leken, utfordrer barna i å prøve ting, som å klatre i bratte skråninger. Hun vil ikke delta i rolleleken, det mener hun er andre av personalet sitt ansvar.

## 5 Drøfting

### Innledning

I dette kapittelet drøfter jeg de sentrale funnene i empirien ut fra relevant teori, forskning og styringsdokumenter fra denne avhandlingen. Problemstillingen jeg vil besvare er:

*“Hvordan legger barnehagelæreren til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen?”*

I drøftingen bruker jeg elementer fra forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan forholder barnehagelæreren seg til barnas lek i skogen og naturen?*
2. *På hvilke måter mener barnehagelærerne at leken i skogen og naturen kan bidra til at barna blir forberedt til skolestart?*

Del 5.1 i dette kapittelet er drøftingen av barnehagelærerens forhold til barns medvirkning, lek og utforskende aktiviteter i skogen og naturen. Del 5.2 er drøftingen av barnehagelærerens tanker om uteleken som skoleforberedende aktivitet. I del 5.3 har jeg sammenfattet drøftingen for å besvare problemstillingen.

### **5.1 Hvordan forholder barnehagelæreren seg til barnas lek i skogen og naturen?**

Teorien i denne avhandlingen viser at det kan være ulike måter for en barnehagelærer å forholde seg til barnas lek, medvirkning, utforskning og læring på. Det er forståelsen og synet barnehagelæreren har for leken som påvirker hvordan hun forholder seg til den (Wolf, 2022, s. 16). Det er i tillegg ulike forventninger til barnehagelærerens forhold til barnas lek fra ulike sider av samfunnet, for eksempel kan en mor i barnehagen forvente at barnehagelæreren bruker tiden på å observere barnet sitt, barnet selv kan forvente at barnehagelæreren slipper seg løs i lek og latter (Öhman, 2020, s. 195-211). Hvis vi ser nærmere på spenningene som en barnehagelærer kan møte, og ser på samfunnsmandatet og styringsdokumentene en barnehagelærer skal følge, står det tydelige mål for hvordan barna skal medvirke, oppleve lek, friluftsliv, læring, og forberedes til skolestart (Hogsnes, 2019, s. 20-24). Likevel gir disse føringene rom for tolkning og autonomi for barnehagelærerne i arbeidet med å oppfylle målene som er satt (Hennum & Østrem, 2016, s. 18). Det kan i tillegg være ulike forventninger til hvordan disse målene skal

oppnås, fra barnehagelærerne selv til foresatte og politikere. Det kan med andre ord være store forskjeller fra barnehage til barnehage hvordan de ulike barnehagene arbeider, så lenge de følger de føringene som er beskrevet i styringsdokumentene. Hvordan kan barnehagelæreren møte barnas lek det siste året, og samtidig følge førende styringsdokumenter?

Mine funn viser til at i den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen hvor min informant jobber, er barna med under deler av prosessen for utvikling av innholdet i barnehagen. Jeg observerte at barna deltok på planlegging og gjennomføring av turen, men evaluering av turen har jeg ingen informasjon om. Carlsen (2021, s. 133-165) viser til at barn som medvirker under hele prosessen for å planlegge, gjennomføre og evaluere, kan få en opplevelse av anerkjennelse og styrke troen på seg selv og egen stemme. Derimot viser Hogsnes (2019, s. 13-19) til at det ser ut til at det er mest i gjennomføringsfasen at barn får medvirke og det er ut fra et voksenperspektiv at planlegging og evaluering gjennomføres. Aktiviteter som er knyttet til overgangen mellom barnehage og skole skal planlegges i samarbeid mellom barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019, s. 22-23). Er de eldste barna med i denne planleggingen? Noen barnehager har utarbeidet skjemaer for kunnskapsoverføring, og noen barnehager har barneintervju for å inkludere barns tanker om seg selv og hva de ønsker at skolen skal vite om dem. Vinklingen på planlegging og evaluering ser Løkken & Søbstad (2013, s. 20) også, og uttrykker at det er forståelig at planlegging og evaluering er gjort gjennom voksenperspektivet, men at det ikke er tilfredsstillende hvis en ønsker et helhetlig bilde av måloppnåelsen. Det hadde vært interessant å se om pedagogisk leder i den valgte barnehagen lar barna delta under evalueringen i tillegg. En kan si at en barnehagelærer sitter med makten for hvordan medvirkningen blir satt ut i praksis. Videre kan barnehagelæreren møte barns lek ved å ta de med på planlegging av turene i skogen og barnehagehverdagen.

En annen makt som barnehagelæreren kan ha, er definisjonsmakten over hvilke mål og intensjoner som knyttes til leken. Tidligere vist i avhandlingen kan lekens mangfold inneholde så mangt. Barnehagelæreren har ulike valg, for eksempel kan leken være en metode for å lære, støtte barns utforskning, styrke fellesskap, refleksjon hos personalet og leken kan beholde sin egenverdi. Carlsen (2021, s. 133-165) skriver at prosessen rundt prosjektarbeidet i Reggio Emilia filosofien er der læringen skjer, og nevner lite om leken. Lillemyr (2019, s. 57-70), Skogen (2006, s. 51) og Wolf (2021, s. 25) sier at



leken er naturlig for barna og er dermed en verdi i seg selv. Barna trenger tid, sted og rom for å utfolde seg i leken, og barnehagelæreren kan legge til rette for dette eller hindre ved å gi barna for liten tid, sted og rom. Hvis barnehagelæreren tilnærmer seg leken bare for å beskrive læringsutbyttet, eller et utviklingspotensial, risikerer vi å forholde oss instrumentelt til leken, mener Wolf (2021, s. 26). Barnehagelæreren kan begrense leken til en metode, og kan stå i fare for å ødelegge lekens verdi for barna. Jeg ser det er en balansegang barnehagelærerne må reflektere over og ha et bevisst forhold til, hvis leken skal beholde den formen som er for barnas interesser og premisser.

I mine funn ser jeg at pedagogisk leder har samme forhold til leken slik Lillemyr (2019), Skogen (2006) og Wolf (2018a; 2018b; 2022) beskriver. Barnehagelæreren ga barnas lek rom til å utfolde seg uten alt for mange forstyrrelsene, de fikk muligheten til å bevege seg i skogen, og under intervjuet reflekterte pedagogisk leder over hva denne typen lek kan lære barna. Hun uttrykte viktigheten av å observere barna, slik at muligheter og utfordringer kunne tas tak i. Lillemyr (2019, s. 57-70) viser til debatten rundt lek og stiller spørsmålene: Hvordan kan leken virke forberedende på barnet for voksenlivet? Skal barna leke fritt eller skal barnehagelærerne legge føringer for leken? Det ser ut til at det ikke er helt enighet i disse spørsmålene i barnehagefeltet. I mine funn var pedagogisk leder tydelig på at leken i skogen var den ultimate måten for barn å styrke troen på seg, teste sine egne grenser og utforske naturens materialer. Barna relasjon, utforskning og bruk av naturens materialer er ifølge Reggio Emilia filosofien viktig for å bli kjent med hva man kan bruke materialene til (Carlsen, 2021, s. 97).

I mine funn kan jeg se at pedagogisk leder har observert at barna trenger andre utfordringer enn det en lekeplass kan gi, og hun prioriterer og initierer til tur i skogen. Hun utfordrer barna til å utforske de spenningsfylte aktivitetene, men gir også rom for at det er lov å si nei. Forskningen jeg har vist til tidligere i avhandlingen støtter de observasjonene pedagogisk leder forteller om, at lekeklassene til barna muligens ikke gir de utfordringer som barn trenger fra et sted for å kunne leke og utvikle seg (Sørensen, 2017). Pedagogisk leder reflekterte over at dette med utelek og innelek står sterkt i norsk kulturarv og at vi skiller disse. Hun var derimot litt usikker på om de hadde denne tilnærmingen til lek i Reggio Emilia. Så stiller jeg meg spørsmålet: etter at barnehagelæreren har observert, reflektert og tatt sitt valg om leken, hvor posisjonerer så barnehagelæreren seg i barns lek? Öhman (2012, s. 239-247) mener at å la barna

være i fred i leken innebærer ikke en laissez-faire-holdning, hvor barnehagelæreren er en passiv observatør som ikke blander seg inn i leken, men tilstedeværende og lydhør barnehagelærer som kan fange opp signaler hos barn under lek. Rousseau (2010) mente at den voksne skulle være aktiv og skjerme og styre leken slik at barnet fikk være fri og utfordre sine grenser. Øksnes (2019, s. 162-179) nevner også at barnehagelæreren må slippe kontrollen og leken fri, la barna prøve seg frem på egen hånd, men at barnehagelæreren må også være en tilstedeværende og støttende voksen. Hva kan skje hvis barnehagelæreren velger å ikke være med i leken? Barnehagelæreren kan gå glipp av mye nyttig informasjon om enkeltbarn og barnegruppa, kanskje spesielt de barna som har utfordringer i leken. Öhman (2012, s. 217-238) skriver at barnehagelæreren bør være til stede for å støtte barna og i særlig grad de barna som kan ha utfordringer med å komme inn i leken. Øksnes (2019, s. 143) setter ord på dette også, det er rom for både inkludering og ekskludering i leken. I mine funn kunne jeg se at alle barna hadde noen å leke med på turen, og grunnen til det kan være at skogens store rom sørger for at det er mindre konflikter og ekskludering. Skogen kan blant annet gi barn utfordringer hvor de må samarbeide, skogen har utallige mengder materiale slik at alle får det de trenger til leken sin, og skogen har ellers få begrensninger (Jørgensen-Vittersø, 2022, s. 53-63).

I mine funn ser jeg at pedagogisk leder er i stor grad til stede i leken på tur, men hun vil ikke delta i rolleleken. Dette forholdet til rolleleken er annerledes enn hva jeg selv hadde valgt, men det kan være mange grunner til dette valget. Som jeg kan se ut ifra empirien, begrunner pedagogisk leder med at personalet på avdelingen har ulike styrker og svakheter. Denne begrunnelsen støtter jeg, samtidig ser jeg viktigheten av at observasjoner i alle former for lek bør reflekteres høyt med personalet på avdeling slik at alle barns uttrykksformer blir tatt med for videre planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet. Om pedagogisk leder og personalet ved avdelingen i den barnehagen jeg var inne og undersøkte gjør dette, vet jeg dessverre ikke. I en didaktisk tilnærming er pedagogen, barnet og rommet til sammen de tre pedagogene i Reggio Emilia filosofien. En tilstedeværende pedagog som observerer og legger til rette for lek og utforskning er den første pedagogen, barnet og dens venner er den andre pedagogen og rommet, her naturen, den tredje (Carlsen, 2021, s. 74-75).

Debatten bør kanskje ikke være om vi skal eller ikke skal delta i lekingen til barna, men hvordan vi forholder oss til den og hvilke posisjoner barnehagelæreren tar (Öhman,

2020, s. 195-196). Jeg skriver tar, for det bør være et reflektert og bevisst valg av barnehagelæreren, hvilken posisjon en tar i leken.

Etter å ha forfattet problemstillingen til denne avhandlingen, og etter innhenting av empiri og funn i teorien, undrer jeg meg om det er riktig å se på uteleken som en av mange metoder og aktiviteter for forberede de eldste barna i barnehagen til skolestart? Kan vi gå god for at uteleken er lek med egenverdi, hvis barnehagelæreren har intervensjoner og intensjoner rundt opplegget? Mulig jeg finner en vinkling i neste del av drøftingen.

## **5.2 Hvilke måter mener barnehagelæreren at uteleken i skogen kan være en skoleforberedende aktivitet?**

Uteleken i skogen kan innebære at barna får beveget kroppen, de kan få muligheten til å kjenne på friheten og kjenne naturens krefter på kroppen. Sammen med andre barn og personalet kan barnet utvikle seg, utfordre seg og kjenne mestring som kan danne et godt grunnlag for livsmestring og en god helse (Fasting, 2017a, s. 19).

Mine funn viser at pedagogisk leder mener uteleken og utforskende aktiviteter er like mye, om ikke mer skoleforberedende enn annen aktivitet. Likevel har avdelingen etter ønske fra barna hatt stunder etter jul der barna sitter og arbeider med et aktivitetshefte, men det virket som om uteleken var det viktigste etter hva pedagogisk leder kunne fortelle meg, og som jeg kan se av funn i intervjuene. Pedagogisk leder nevnte at de lekte skole annenhver uke for at barna skulle få erfare ulike sider av skolens rammer, som å komme inn fra friminutt og å rekke opp hånda. Å leke skole kan gi barna en opplevelse av sammenheng, det er elementer de kan se igjen når de kommer til skolen, slik som å forholde seg til friminutt og å rekke opp handa. I delrapporten av evalueringen av seksårsreformen viser det seg at de fleste skoler har en utedag hver uke (Bjørnstad et al., 2022, s. 115). Disse sammenhengene som barna kan kjenne igjen kan bidra til at overgangen fra barnehagen til skolen blir mindre ukjent og skummel (Hogsnes, 2019, s. 57-58). Videre i intervjuet fortalte pedagogisk leder meg om hva hun mener naturen og utforskningene der kan lære barna. Hun delte om sin egen barndom og lek, og hun så viktigheten av at barn i dagens samfunn skulle få muligheten til å kjenne på samme friheten som hun selv husker fra da hun var liten jente. Friheten til å leke og utforske uten at en voksen måtte følge med og passe på hele tiden. Så hvordan

kan barnehagelæreren legge til rette for uteleken og friheten, og hva kan uteleken gi barna av erfaring, læring og utfordring?

Teorien i denne avhandlingen viser at barn som fordyper seg i en lekaktivitet har ingen spesielle forventninger om å oppnå noe, barnet “bare leker” (Brodal & Lunde, 2022, s. 105). Leken blir altoppslukende, og det er et mål i seg selv. Se for deg et barn som står på den ene bredden av en elv av lava, det ligger krokodiller strødd rundt steinen barnet står på. Med vidåpne øyne og en kropp i spenn, tar barnet sats og hopper over på andre siden og redder seg akkurat fra lava-strømmen og de store krokodille-tennene som kommer faretruende nær. Barnet beregner avstand fra der den starter, og til den nye trygge havnen. Barnet holder konsentrasjonen, virkeligheten forsvinner og fantasien får fri flyt og rom. I mine funn kan jeg se at denne friheten og fantasien hadde barna på tur i skogen. Jeg observerte, med litt sug i magen, barna ta sats og hoppe fra stein til stein over stokker og vann. Rousseau (2010, s. 50-51) skriver om at barn som vokser og ikke opplever friheten av bevegelse, luft og utforskning, vil bli en voksen som ikke kan stå på egne ben. Denne tanken uttrykte også pedagogisk leder under intervjuet, den psykiske helsen kan bli styrket av å leke i grenselandet av det som er trygt og det som er farlig.

Naturen kan tilby de eldste barna i barnehagen muligheten til å leke slike altoppslukende lek. Naturen er et sted hvor barna kan leke og utvikle seg. Det faste stedet kan bidra til å styrke fellesskapet, styrke fantasien og eierskapet til stedets identitet og muligheten til å følge naturens kretsløp (Fasting, 2017a, s. 75-85). Mine funn viser at fikk barna muligheten til å prøve og feilberegne avstanden fra bredde til bredde i bekken, de fikk styrke sine ferdigheter rundt knivbruk og bruk av bål, og de fikk muligheten til å øke sin kunnskap om naturens mangfold som navn på trær, blomster og insekter. Det kan være en balansekunst mellom å tilby barn en trygg lek og en lek som kan utfordre. Det å teste grensene for hvordan kroppen takler høye fall, eller å rulle ned en skrent, kan gi mengder av erfaringer og læring. I det store bildet er all utvikling risikofyllt, det er rammene rundt som kan bli redningen. Å risikovurdere barnas lek i skogen er å gjennomføre et strukturert arbeid for å tenke igjennom hvilke farer som kan skje, og hvor stor blir eventuelt skaden hvis faren skulle oppstå (Fasting, 2017a, s. 87-88). Personalet hadde med seg førstehjelpsutstyr, så de små skadene fikk de tatt hånd om umiddelbart. Ved at personalet la barna klatre på glatte stokker over en

bekk med iskaldt vann, og klatre opp høye skråninger, kan være tegn på at de har observert hva barna mestrer, og er fleksible med hva som er lov og hva som ikke er lov.

Teorien viser at å la barna leke med balansen mellom det som er farlig er det som er utvikling er essensielt for fremtidens generasjoner av barn. Sandseter et al. (2017, s. 113-117) skriver at ved å la barn leke ute vil barnet teste ut hvor grensene går for når det blir farlig, og når det blir trygt. Denne testingen frem og tilbake blir etter hvert læring. Under leken vil barnet få erfaring med blant annet fart, romforståelse, dybdeforståelse og bevegelse, som igjen kan gi fordeler når barnet blir eldre og skal håndtere oppgaver. Jeg undrer meg over at barn er kanskje ikke redde for ting i starten, men det kan være de voksnes reaksjoner som barna reagerer på. Vi må ikke la frykten for å lære av våre feil stoppe oss fra å feile. Det er i feilene vi kan finne ut hva vi skal unngå til neste gang. I mine funn så jeg at barna fikk muligheten til å utforske sine og naturens fysiske grenser og lover. Personalet lot barna hoppe fra den ene siden til neste av en bekk som var fylt med iskaldt smeltevann. Barna falt nedi, og krabbet opp igjen mens personalet stod og fulgte med. Det var lite til ingen grenser for barna under leken i skogen. Wyver (2017, s. 85) vil utfordre tanken om at uteleken tilbyr noe helt unikt som ikke inneleken kan tilby, eller har problemer med å tilby. I mine funn viser pedagogisk leder denne forståelsen av uteleken.

Mine funn viser at det kan se ut til at barnehagen ikke hadde planlagt noe spesifikt til turdagen. Det ser ut som om turen ble til mens vi gikk, og at barna fikk sette premissene og innholdet for turen. Barnehagen jeg hentet empiri fra er en Reggio Emilia - inspirert barnehage, og Reggio Emilias atelierkultur innebærer muligheter for å bli kjent med materialer, forske på naturen og miljøet via sansene, følelsene og kroppen (Carlsen, 2021, s. 79-86). Naturen inneholder mange muligheter for læring, og ved å bruke naturmaterialer kan barna bli kjent med vitenskapelige ord og navn på skjelett, ulike bergarter, lys og skygge, former, antall og mye mer. En metode for å ta barns premisser og interesser på alvor, er ifølge Reggio Emilia filosofien å jobbe prosjektbasert (Carlsen, 2021, s. 139-142). Uansett hva temaet er i prosjektet, er barnets oppdagelser, interesser og undersøkelser hovedfokuset. Jeg kunne ikke se i mine funn at avdelingen jobbet med prosjekter for tiden, men pedagogisk leder snakket om tidligere prosjekter. Jeg undrer over om pedagogisk leder og avdelingen har arbeidet prosjektbasert med naturen som ramme, om det har blitt fanget opp en interesse for for eksempel insekter,

som de har tatt med seg videre tilbake til barnehagen for å forske mer på. Prosjekter kan bidra til videre utforskning og lek for å skape et felles engasjement og muligheter for å styrke fellesskapet i barnegruppen (Carlsen, 2021, s. 139-142).

Selve observasjonen ga ikke et tydelig svar på om aktiviteten i naturen er skoleforberedende, det kommer til syne under intervjuet og refleksjonene fra pedagogisk leder. Hennes refleksjoner og tanker om er med på å definere aktiviteten. Pedagogisk leder var tydelig på at å styrke troen på seg, teste sine egne grenser og utforske skogen var viktig før skolestart. I mine funn kan jeg se at det var samholdet i barnegruppen, og læring gjennom erfaring som var det pedagogisk leder så på som skoleforberedende aktiviteter i størst grad.

### **5.3 Oppsummering**

Min problemstilling var:

*“Hvordan legger barnehagelæreren til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen?”*

Et entydig svar på problemstillingen hadde jeg ikke forventet å finne. Å undersøke rundt medvirkning, lek og utforskende aktiviteter ute i naturen har ifølge denne avhandlingen vist meg at det er utallige måter å møte barn. Barns medvirkning kan møtes ved enten å la de være med på hele prosessen for å planlegge, gjennomføre og evaluere, eller la de kun delta på gjennomføringen. Barns utelek, lek generelt, kan bli møtt ved enten at barnehagelæreren deltar, eller barnehagelæreren tilrettelegger, eller lar barna klare seg selv. Det er i tillegg utallige måter hvor barnehagelæreren kan posisjonere seg i uteleken og hva som kan bli resultatet av barnehagelærerens valg.

Temaene overgang, kontinuitet, skolestart, lek og skoleforberedende aktiviteter i små barns liv har fått fornyet interesse mye på grunn av en pågående debatt om lek og læring (Tveitereid, 2019, s. 145). Hogsnes (2019, s. 57-60) ser bekymringsfullt på at overgangen fra barnehagen til skolen synes i stor grad å være voksenstyrt og at barna har lite til ingen innflytelse. Det er avgjørende at barnehagelæreren, skolens lærere og SFO-personale samarbeider med barna hvis barna skal oppleve sammenheng og kontinuitet (Hogsnes, 2019, s. 59). Det er et brått skifte da de eldste barnehagebarna starter i førsteklasse, hvor de etter noen uker går fra å være de eldste i barnehagen og

den statusen den rollen innebærer, til å være de yngste på skolen. Det er vanskelig å si om noe er rett eller galt for en barnehagelærer å legge til rette for uteleken og den skoleforberedende aktiviteten. Om barnehagelæreren i barnehagen jeg valgte for å finne empiri sørger for at barna er med på overgangsmøter vet jeg ikke. Det blir spennende å se hvordan uteleken og barnehagelærerens forhold til hverandre posisjonerer seg og utvikler seg i fremtiden, og ikke minst i forhold til forskningen (Rasmussen & Øksnes, 2017, s. 11-17).

Gjennom forskning, teori og funn fra observasjoner og intervjuer fra én barnehage, har jeg fått bekreftet at utelek kan bidra til utvikling av egenskaper som kan være viktig å ha med seg til skolestart. Barnehagelærerens refleksjoner og pedagogiske valg som blant annet posisjonering i leken, kan være avgjørende for om hvordan barnehagelærerne legger til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen. Spørsmålene jeg sitter med nå og som kunne vært spennende å se nærmere på er:

*Hvordan er situasjonen rundt utelek i skogen i andre barnehager? Hvordan kan jeg bidra til at barnehagelærere legger til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter i naturen for alle barna i barnehagen? Hvordan kan barnehagelæreren legge til rette for utelek i skogen for ettåringene?*

Det jeg kan se etter å ha skrevet denne avhandlingen er at alle barn kan ha nytte av uteleken i skogen, fra deres første år og helt til de skal over til skolen.





## 6 Avslutning

### Innledning

I del 6.1 i dette kapittelet ser jeg på hvorvidt avhandlingen svarer på gyldigheten, påliteligheten og generaliserbarheten. I del 6.2 deler jeg mine refleksjoner over svaret på problemstillingen.

### 6.1 Gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet

Denne avhandlingen har vært av et kvalitativt design hvor jeg har observert og intervjuet i én barnehage i løpet av én dag. Det vil med andre ord si at jeg har fått et mikroskopisk innblikk i hvordan barnehagelæreren kan legge til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen. Likevel kan dette være en realitet hos flere barnehager. Som skrevet i avhandlingen er det uvanlig å lete etter generaliserbarheten i et kvalitativt design (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 52-54), derfor så jeg nærmere på gyldigheten og påliteligheten av denne avhandlingen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 275-288). Hvorvidt funnene i denne avhandlingen kan etterprøves eller reproduseres av andre forskere gjenstår å se, men jeg mener at det skal være mulig. Jeg har forsøkt å samle inn empirien med en objektiv holdning, men helt objektivt får jeg ikke vært grunnet min erfaring og tilknytning til barnehageprofesjonen.

### 6.2 Mine refleksjoner

Jørgensen-Vittersø (2022, s. 171) viser til at det er et paradoks at barnehagens metode for å blant annet sosialisere barn, er å ta dem med til et miljø, skogen, som er helt annerledes enn det de vil møte i hverdagen. Og det kan kanskje virke litt underlig å pakke sekken og vandre ut i naturen for å styrke selvtilliten og troen på seg selv. Mine refleksjoner rundt dette paradokset, etter funn i empiri, teori og egen erfaring, er at uteleken og fysisk lek i skogen kan styrke disse sidene ved barn hvor muligens inneleken kommer til kort. Kanskje ikke bedre, men annerledes.

Jeg melder meg frivillig som ambassadør for uteleken i skogen (Öhman, 2020, s. 210-211).

## Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). Konkretiseringar. I M. Alvesson & K. Sköldberg, *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl., s. 47-66). Studentlitteratur.

Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie. Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2)

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)

Ben-Arieh, A. (2014). The Setting of Childhood. I G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman & N. K. Worley (Red.), *The SAGE Handbook of Child Research* (p. 31-37). SAGE.

Berge, A. (2021). Å kombinere kritisk diskursanalyse og etnografisk metode. Feltarbeid i barnehagen med språkbruk og sosiale praksiser i fokus. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 98 - 115). Cappelen Damm Akademisk.

Birkeland, J., Fimreite, H. & Sønsthagen, A.G. (2022). *Den kompetente barnehagen. Tre tilnærmingar til leing og kunnskapsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjørnestad, E., Dalland, C. P., Myrvold, T. M. & Hølland, S. (Red.). (2022). "Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse (Skriftserie 2022 nr.7 delrapport 1). OsloMet.  
[https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--e\\_valuering-av-seksarsreformen.pdf](https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--e_valuering-av-seksarsreformen.pdf)

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006(3), p. 77-101.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Brodal, P. & Lunde, C. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.

Broström, S. (2022). Veien mot nye barnehagedidaktikker. I S. Broström, T. Lafton & M. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (2.utg., s. 28-49). Fagbokforlaget.

Bryman, A. (2016). *Qualitative data analysis*. Oxford University Press.

Burghardt, G. M. (2006). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3229.001.0001>

Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia - atlierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.doi.org/978-82-7682-101-7>

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Fasting, M. L. (2017a). *Barns utelek*. Universitetsforlaget.

Fasting, M. L. (2017b). The Magic of Outdoor Play: A Phenomenological Hermeneutic Approach. I E. B. H. Sandseter, E. Ärlemalm-Hagsør & T. Waller (Red.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (p. 630-644). SAGE.

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>

Glaser, V. (2018). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2.utg., s. 25-48). Fagbokforlaget.

Gopnik, A. (2012). Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications. *Science*, 337, p.1623-1627 (6102).

<https://doi.org/10.1126/science.1223416>

Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.

Hjardemaal, F. R. & Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

Isaksen, G. E, Norderhus, R. & Øksnes, M. (2021). Ikke dårligere enn før, men annerledes: En generasjonsstudie av lek i barndommen. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.3763>

Jacobsen, D. I, (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Jørgensen - Vittersø, K. A. (2022). Friluftsliv og den frie leken. I H. Neegaard & I. W. Krempig (Red.). *Barnehagens friluftsliv* (s. 52-68). Cappelen Damm Akademisk.

Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2.utg., s. 353-367). Fagbokforlaget.

Kleppe, R. (2018). Characteristics of staff–child interaction in 1–3-year-olds’ risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1487-1501.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1273909>

Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag* (Ekspertgruppen om barnehagelærrollen).

Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kaarby, K. M. E. & Tandberg, C. (2017). The Belief in Outdoor Play and Learning. *Journal of the European Teacher Education Network, Vol. 12*, 25-36. ResearchGate.  
[https://www.researchgate.net/publication/353247018\\_The\\_Belief\\_in\\_Outdoor\\_Play\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/353247018_The_Belief_in_Outdoor_Play_and_Learning)

Lafton, T. & Letnes, M. (2022). En barnehagedidaktisk forståelse i lys av kritiske og postmoderne danningperspektiver. I S. Broström, T. Lafton & M. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (2.utg., s. 13-27). Fagbokforlaget.

Larsen, A. K. (2006). Barnet i samfunnet. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2.utg., s. 15-48). Høyskoleforlaget.

Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen - og motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærmingar til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.

Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Lysklett, O. B. (2017). Nature Preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and Differences. I E. B. H. Sandseter, E. Ärlemalm-Hagsør & T. Waller (Red.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (p. 242-250). SAGE.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Norderhus, R., Isaksen, G. E. & Øksnes, M. (2022). "Det var egentlig ikke lov, men det var artig!" Røff lek i generasjoner. *Barn - forskning om barn og barndom i Norden*, 40(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4959>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Olsen, T. M. (2021). Å forske på samtaler i barnehagen - noen metodiske utfordringer. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 69-84). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Rasmussen, T. H. & Øksnes, M. (2017). Legeforskningens position og fremtid i Norden. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.). *Lek*. (s. 11-17). Cappelen Damm Akademisk.

Rousseau, J. J. (2010). *Emilè - eller om oppdragelse*. Vidarforlaget AS.

Sandseter, E. B. H., Little, H., Ball, D., Eager, D. & Brussoni, M. (2017). Risk and Safety in Outdoor Play. I E. B. H. Sandseter, E. Ärlemalm-Hagsør & T. Waller (Red.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (p. 111-126). SAGE.

Skogen, E. (2006). Lek og læring. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2.utg., s. 49-78). Høyskoleforlaget.

Skreland, L. L. & Fasting, M. L. (2021). Forskerkroppen. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 19-35). Cappelen Damm Akademisk.

Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Statistikkbanken*.

<https://www.ssb.no/statbank/list/barnehager>

Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2.utg., s. 79-105). Fagbokforlaget.

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2018). *Lekelyst i barnehagen: å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.

Sutton-Smith, B. (1998). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.

Sørensen, H. V. (2017). Hva foregår der på børnehavens legeplads? Hva leger barnene og hva laver pædagogerne? I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.). *Lek*. (s. 88-108). Cappelen Damm Akademisk.

Tangen, S., Olsen, A. & Hansen Sandseter, E. B. (2022). A GoPro Look on How Children Aged 17–25 Months Assess and Manage Risk during Free Exploration in a Varied Natural Environment. *Education Sciences*, ISSN 2227-7102, 12(5). [doi: 10.3390/educsci12050361](https://doi.org/10.3390/educsci12050361).

Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet. Samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm Akademiske.

Utdanningsforbundet. (2010-2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Utdanningsforbundet. (2023, 20.april). *Forskningskafé: Om lek og lekens rolle i skolen* [Video]. Strømming.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/forskningskafe-om-lek-og-lekens-rolle-i-skolen/>

Walsh, G. (2019). Towards playful teaching and learning in practice. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 127-142). Universitetsforlaget.

Wolf, K.D. (2021). *Små barns lek og samspill i barnehagen* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Wolf, K.D. (2022). *Medvirkning til barns spontane lek. Å beskytte, bekrefte og berike* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Wyver, S. (2017). Outdoor Play and Cognitive Development. I E. B. H. Sandseter, E. Ärlemalm-Hagsér & T. Waller (Red.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (p. 85-96). SAGE.

Ärlemalm - Hagsér, E. & Sandberg, A. (2017). Early Childhood Education for Sustainability: The Relationship between Young Children's Participation and Agency - Children and Nature. I E. B. H. Sandseter, E. Ärlemalm-Hagsér & T. Waller (Red.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (p. 213-228). SAGE.

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

Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.

Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet: barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm Akademisk.



## Vedlegg

Vedleggene til avhandlingen:

Vedlegg 1a: Samtykkeskjema - personalet

Vedlegg 1b: Samtykkeskjema - foresatte

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Skjema over koding av intervju

Vedlegg 5: Oppfølgingsspørsmål

Vedlegg 1a

### **Samtykkeskjema - personalet**

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Masteroppgave i pedagogikk”*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på de eldste barnas lek, medvirkning og utforskende aktivitet i naturen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave, innen pedagogikk og utdanningsledelse. Temaene for prosjektet er lek, skoleforberedelse og natur. Jeg skal forske på hvordan barnehagelærers blikk på lek, barns medvirkning og utforskende aktiviteter i naturen, kan bidra til skoleforberedelser for de eldste barna i barnehagen. Omfanget av oppgaven er på 30 studiepoeng.

Problemstillingen er foreløpig: Hvordan legger barnehagelærerne til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen? Det er følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forholder barnehagelæreren seg til barnas lek i naturen?
2. På hvilken måte mener barnehagelærerne at leken i naturen kan bidra til at barna blir forberedt til skolestart?

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst - Norge (heretter USN) er ansvarlig for prosjektet.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Barnehager ble kontaktet via daglig leder/styrer via e-post. Det var særskilt barnehager som jeg fant informasjon fra hjemmesider har tilgang til naturen, og eventuelt grupper for de eldste barna. Styrer ved barnehagen videresendte min forespørsel til avdelingsleder.

Det er én avdeling som har fått henvendelse for deltakelse. Avdelingen har gruppe med barn som går siste året i barnehagen, og de har turdager i naturen.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som varer i ca 1 time. Intervjuguiden inneholder spørsmål om bakgrunnen til informanten, tilrettelegging og gjennomføring av lek, medvirkning og skoleforberedende aktiviteter. Dine svar fra intervjuet blir registrert via lydopptaker.

Jeg vil også delta på tur, og observere hvordan barna bruker naturen i lek, medvirkning og utforskende aktivitet. Jeg skal i tillegg observere personalets rolle sammen med barna under turen. Jeg vil ha med en liten notisbok og skrivesaker for å notere ned de observasjoner jeg gjør underveis. Lydopptak vil kun skje dersom en hendelse skjer for raskt til at jeg får notert ned og må snakke inn observasjonen mens den pågår. Dette vil i så fall kun skje mens jeg står på sidelinjen av hendelsen, og uten at barnas stemmer blir tatt opp.

Foresatte til barn som deltar under observasjonen kan få se observasjonsskjema på forhånd ved å ta kontakt. Dette vil bli informert ved et eget samtykkeskjema til foresatte.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. USN ved fagfeltet Humaniora, med student Aylin Kaya Gustavsen og veileder Liv Torunn Eik har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres adskilt fra øvrige data, slik at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger.

Sikt har tilgang til intervjuguide, observasjonsskjema og samtykkeskjemaer. Lagring av data vil være via USN reasearch (se punkt om hva skjer med personopplysningene etter avsluttet prosjekt). Deltakere og sted vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Innlevering av oppgaven er 1.juni 2023, og sensur vil være innen seks uker (med forbehold om noe forlengelse). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymisering av personopplysninger, inkludert lydopptak, vil gjennomføres ved at alle navn (personnavn og stedsnavn) får fiktive navn i oppgaven. Alt av datamateriale blir lagret på USN sin lagringside (se her for mer informasjon):  
USN reasearch  
<https://bibliotek.usn.no/forskerstotte/forskningsdata/innsamling-lagring-og-arkivering-a-v-forskningsdata/>. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kan gjenbrukes til for eksempel forskning. Datamaterialet skal lagres videre (for eksempel for videre forskningsformål og/eller undervisning, etterprøvbarehet). Her har studenter og andre forskere tilgang, ved innlogging på lukket side.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student: Aylin Kaya Gustavsen, mobil: 93602783, e-post: [250460@usn.no](mailto:250460@usn.no)

Veileder: Liv Torunn Eik, mobil: 41623316, e-post: [liv.t.eik@usn.no](mailto:liv.t.eik@usn.no)

Vårt personvernombud på USN: Paal Are Solberg, mobil: 91860041, e-post: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Liv Torunn Eik

Aylin Kaya Gustavsen

Prosjektansvarlig

Student

(veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteroppgave i pedagogikk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

å delta i observasjon

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 1b

## **Samtykkeskjema - foresatte**

Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet *”Masteroppgave i pedagogikk”*?

Dette er et spørsmål til deg om gi samtykke til at ditt barn deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på de eldste barnas lek, medvirkning og utforskende aktivitet i naturen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave, innen pedagogikk og utdanningsledelse. Temaene for prosjektet er lek, skoleforberedelse og natur. Jeg skal forske på hvordan barnehagelærers blikk på lek, barns medvirkning og utforskende aktiviteter i naturen, kan bidra til skoleforberedelser for de eldste barna i barnehagen. Omfanget av oppgaven er på 30 studiepoeng.

Problemstillingen er foreløpig: Hvordan legger barnehagelærerne til rette for medvirkning, lek og utforskende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen ute i naturen? Det er følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forholder barnehagelæreren seg til barnas lek i naturen?
2. På hvilken måte mener barnehagelærerne at leken i naturen kan bidra til at barna blir forberedt til skolestart?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst - Norge (heretter USN) er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Barnehager ble kontaktet via daglig leder/styrer via e-post. Det var særskilt barnehager som jeg fant informasjon fra hjemmesider har tilgang til naturen, og eventuelt grupper for de eldste barna. Styrer ved barnehagen videresendte min forespørsel til avdelingsleder.

Det er en avdeling som har fått henvendelse for deltakelse. Avdelingen har gruppe med barn som går siste året i barnehagen, og de har turdager i naturen.

## **Hva innebærer det for deg og ditt barn å delta?**

Hvis du velger å la barnet ditt delta i prosjektet, innebærer det at jeg deltar på tur og observere hvordan barna bruker naturen i lek, medvirkning og utforskende aktivitet. Jeg skal i tillegg observere personalets rolle sammen med barna under turen. Jeg vil ha med en liten notisbok og skrivesaker for å notere ned de observasjoner jeg gjør underveis. Lydopptak vil kun skje dersom en hendelse skjer for raskt til at jeg får notert ned og må snakke inn observasjonen mens den pågår i en diktafon. Dette vil i så fall kun skje mens jeg står på sidelinjen av hendelsen, og uten at barnas stemmer blir tatt opp.

Foresatte til barn som deltar under observasjonen kan få se observasjonsskjema på forhånd ved å ta kontakt.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deltakelsen. Det vil ikke påvirke ditt og deres barns forhold til barnehagen.

## **Barnet ditt sitt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. USN ved fagfeltet Humaniora, med student Aylin Kaya Gustavsen og veileder Liv Torunn Eik har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres adskilt fra øvrige data, slik at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger.

Sikt har tilgang til intervjuguide, observasjonsskjema og samtykkeskjemaer. Lagring av data vil være via USN research (se punkt om hva skjer med personopplysningene etter avsluttet prosjekt). Deltakere og sted vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Innlevering av oppgaven er 1.juni 2023, og sensur vil være innen seks uker (med forbehold om noe

forlengelse). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymisering av personopplysninger, inkludert lydopptak, vil gjennomføres ved at alle navn (personnavn og stedsnavn) får fiktive navn i oppgaven. Alt av datamateriale blir lagret på USN sin lagringsside (se her for mer informasjon):

USN reasearch

<https://bibliotek.usn.no/forskerstotte/forskningsdata/innsamling-lagring-og-arkivering-a-v-forskningsdata/>. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kan gjenbrukes til for eksempel forskning. Datamaterialet skal lagres videre (for eksempel for videre forskningsformål og/eller undervisning, etterprøvnbarhet). Her har studenter og andre forskere tilgang, ved innlogging på lukket side.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student: Aylin Kaya Gustavsén, mobil: 93602783, e-post: [250460@usn.no](mailto:250460@usn.no)

Veileder: Liv Torunn Eik, mobil: 41623316, e-post: [liv.t.eik@usn.no](mailto:liv.t.eik@usn.no)

Vårt personvernombud på USN: Paal Are Solberg, mobil: 91860041, e-post: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)



Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Liv Torunn Eik

Aylin Kaya Gustavsén

Prosjektansvarlig

Student

(veileder)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteroppgave i pedagogikk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

deltar i observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Observasjonsskjema

Dato/tidspunkt:

Avdelingsinformasjon (aldersgruppe og antall):

Observatør:

---

	Spørsmål	Observasjon
Ramme for turen	<ul style="list-style-type: none"><li>● Sted</li><li>● Hvem deltar, barn/personal?</li><li>● Hva er planlagt fra personalet?</li></ul>	
Lek/aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"><li>● Hvor leker barna?</li><li>● Hvem leker med hvem?</li><li>● Hva leker de med?</li><li>● Er det noen som går alene?</li></ul>	
Personalet og tilstedeværelse	<ul style="list-style-type: none"><li>● Hvor er personalet plassert?</li><li>● Hvor delaktig er personalet i lek/utforsking?</li><li>● Hvordan støtter/utfordrer de barna i deres lek/utforsking?</li></ul>	
Kommunikasjon/medvirkning	<ul style="list-style-type: none"><li>● Hvordan møtes barnas initiativ og spørsmål?</li><li>● Hvordan oppmuntres barna til medvirkning?</li><li>● Hvordan blir barnas uttrykk møtt?</li><li>● Hvilken tone har personalet til barna?</li></ul>	

Er det noen spørsmål som dukket opp etter observasjonen?

### Vedlegg 3

#### Intervjuguide

Faktarelaterte spørsmål		
1. Hvor lenge har du vært barnehagelærer/pedagogisk leder?		
2. Hvilket forhold har du til friluftslivet?		
3. Hvor mange barn er det på avdelingen?		
Forskningsspørsmål		Intervjuspørsmål
Hvordan forholder barnehagelæreren seg til barnas lek i naturen?		4. Hvordan legger du til rette for lek for de eldste barna i naturen?
		5. Hvilke roller tar/får du i de eldste barnas lek i naturen?
		6. Hvordan legger du til rette for de eldste barnas medvirkning i leken i naturen?
		7. Hvordan legger du til rette for utforskende aktiviteter for de eldste barna i naturen?
På hvilke måter mener barnehagelærerne at leken i naturen kan bidra til at barna blir forberedt til skolestart?		8. Hva observerer du at barna leker i naturen?
		9. Hvordan arbeider dere med skoleforberedende aktiviteter?
		10. Hvordan kan lek og utforskning i naturen brukes for å forberede barn til skolestart?
11. Jeg har ikke flere spørsmål, har du mer du ønsker å legge til/utdype eller spørre om før vi avslutter helt?		

Skjema fra Brinkmann & Kvale (2015) s. 164 (org.kilde)

## Vedlegg 4

### Skjema over koding av intervju

Utdrag fra intervjuet	Ord som blir nevnt	Fellesnevner
De etablerer et fast sted å gå til på tur, går oftest til samme sted hver gang	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tilhørighet</li> <li>● Samarbeid</li> <li>● Gjenoppdagelser av steder</li> <li>● Dinosauruskogen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fellesskap</li> </ul>
Planlegging og gjennomføring av turen	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bestemme aktivitet</li> <li>● Påvirkning av hvor turen går</li> <li>● Bestemmer innholdet av turen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Medvirkning</li> </ul>
Fysisk aktivitet ved å klatre, hoppe og balansere.  En annen opplevelse enn lekeplassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teste grenser</li> <li>● Bruke kroppen</li> <li>● Opplevelse av trygghet</li> <li>● Utforskning med støtte</li> <li>● Undersøkelser</li> <li>● Styrke det mentale mennesket</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kroppslig bevegelse</li> </ul>
Bruk av naturmateriale	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oppfordres til bruk</li> <li>● Bruke fantasien</li> <li>● Kreativitet</li> <li>● Gjenbruk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Åpne muligheter</li> </ul>
Lektype	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mindre rollelek i naturen</li> <li>● Mer fysisk lek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Risikofylt lek</li> </ul>
Barnehagelæreren	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ikke delta i rolleleken</li> <li>● Støtte for videreutvikling</li> <li>● Tilrettelegging av</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tilrettelegger og støtte</li> </ul>

	<p>materialer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Initiativtaker til tur og samtaler</li> </ul>	
Sosial kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Respektere andres grenser</li> <li>● Setter ord på hva de ønsker å gjøre</li> <li>● Omsorg for hverandre</li> <li>● Hjelpe hverandre</li> <li>● Vennskap</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Empati</li> </ul>
Erfaringer Opplevelser	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mestring er godt for den psykiske helsa</li> <li>● Båltenning og matlaging</li> <li>● Knivbruk</li> <li>● Matpakkellaging og pakking av sekk</li> <li>● Endringer i årstidene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Læring gjennom erfaring</li> </ul>

## Vedlegg 5

### **Oppfølgingsspørsmål**

1. Hva mener/sier Reggio Emilia-filosofien er viktig om leken, og mer spesifikt: uteleken?
2. Hvordan legger du til rette for leken med fokus på Reggio Emilia-filosofien?
3. Hvordan blir observasjoner som er gjort i naturen brukt for videre pedagogisk praksis?
4. På hvilken måte kan observasjoner bidra til videreutvikling av rolleleken?