

Barns perspektiv på uteområde i barnehagen

«Hvilke faktorer i uteområde i barnehagen er det som tiltrekker barn, og hvorfor?»

Av

Elin Stubsjøen Martinsen

kandidatnummer: 113

Bacheloroppgave
Barnehagelærerutdanning med vekt på natur og friluftsliv

Trondheim, mai 2016

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s. 4
1.1 Bakgrunn for temaet.....	s. 5
1.2 Tema og problemstilling.....	s. 5
1.3 Oppgavens innhold og struktur	s. 6
2. Teori	s. 6
2.1 Barneperspektiv og barns perspektiv	s. 6
2.2 Barnekultur	s. 7
2.3 Uterommet	s. 8
2.4 Sentrale faktorer/kvaliteter i miljøet	s. 9
2.5 Affordances – «hva kan jeg gjøre her»	s. 10
2.6 Lek	s. 11
3. Metode	s. 12
3.1 Kvalitativ metode	s. 12
3.2 Intervju	s. 13
3.2.1 Intervjueren	s. 13
3.3 Barneintervju	s. 14
3.3.1 Utvalg og gjennomføring av intervju	s. 14
3.3.2 Etske vurderinger	s. 16
3.3.3 Bearbeiding og tolkning av datamaterialet	s. 17
3.4 Pålitelighet og gyldighet	s. 17
4. Analyse	s. 18
4.1 Faste lekinstallasjoner	s. 20
4.2 Natur	s. 22
4.3 Relevante faktorer/kvaliteter	s. 24
4.4 Barnekulturens påvirkning	s. 24
4.5 Det sosiale aspektet ved uteområde	s. 27
5. Avslutning	s. 27
5.1 Leken	s. 28
5.2 Miljøet og aktøren	s. 28

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

5.3 Barns kompetanse	s. 30
5.4 Mer forskning	s. 31
6. Referanseliste	s. 33
7. Vedlegg	s. 37
7.1 Samtykkeskjema	s. 37
7.2 Intervjuguide	s. 39

1. Innledning

Tall viser at utetiden utgjør en betydelig del av hverdagen i norske barnehager, og det som kjennetegner utiden i norske barnehager er at den er nært knyttet til fysisk aktivitet gjennom fri lek og ikke-organisert aktivitet (Moser & Martinsen, 2010 i Hagen, 2015). Gjennom store deler av dagen får barna mulighet til å få utløp for individuelle behov gjennom frileken, hvor de kan bestemme hva de vil leke og hvem de vil leke sammen med, som ofte blir skjermet fra de voksne. Derfor mener jeg det er sentralt å høre med barna selv hva de foretar seg i løpet av denne delen av dagen.

Mange teorier og studier viser til det ideelle ved naturen, og viktigheten av den for barn. Slik som blant annet Fjørtoft (2012, s. 68) viser til når hun skriver: «Det er også en utbredt oppfatning at barn foretrekker det ubebygde og ustrukturerte landskapet framfor det konstruerte og strukturerte, der grønnstruktur og natur synes å være høyt prioritert hos barn (Titman, 1994).» Dette utsagnet bygger på voksnes oppfatninger av barns bruk av uteområde, men stemmer dette overens med hva barnet selv mener?

I dagens samfunn er det en økende tendens til å se barnet som meningsskapende, meningsberettigete og meningsbærende aktører, som kan bidra med nyttige synspunkter (Eide & Winger, 2003, s. 17). Barna har stor kompetanse til å uttrykke egne synspunkt på deres hverdags- og læringssituasjon. Moss og Clark (2005, s. 13) deler et slikt syn, der de ser på barn som kompetente formidlere av egne hverdagsliv, syn og erfaringer, og de er interesserte i «voice of the child», hva barnet mener og uttrykker.

Dion Sommer (2003, i Bae, 2014) viser til et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn. I stedet for at barn blir sett på som objekter som skal formes og påvirkes, blir de i dette skiftet sett på som subjekter helt fra livets start. James, Prout og Jenks (1998, i Bae, 2014) viser også til viktigheten av å se barn som subjekt. De hevder at i stedet for å ha fokus på barns mangler, på det uferdige og mindre utviklede, bør heller oppmerksomheten være rettet mot barn som deltagere i sitt eget liv (Bae, 2014). Metaforene «human beings» og «human becomings» er sentrale i denne sammenheng (Svenning, 2009, s. 41). Det er viktig å legge fra seg synet på barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn de er her og nå, og heller møte barnet som individ med dets følelser, meninger og tanker. Barn må møtes som medmennesker, som fullverdige mennesker i det livet de lever i selv. Et slikt syn er i tråd med moderne menneskerettighetssynspunkter, som blant annet viser til viktigheten av respekt for enkeltindividets integritet og rett til å ytre seg om det som foregår i sitt eget liv (Bae, 2014).

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

Disse nye menneskerettighetssynspunktene er blitt lagt på den politiske dagsordenen verden over. Blant annet Bae (2014) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser til FN's barnekonvensjon i denne sammenheng. Konvensjonen vektlegger barns rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og at disse meningene skal tillegges vekt. Jørgensen (2000, i Bae, 2014) mener at prinsippene ved FN's barnekonvensjon er radikale i forhold til tradisjonell oppdragelsespraksis, og hvis konvensjonen skal praktiseres hevder han at det trengs en ny voksenrolle i hjem, barnehage og skole.

1.1 Bakgrunn for temaet

Ideen for oppgavens tema kommer fra mine to år på Natur- og Friluftprofilen på Dronning Mauds Minne Høgskole, hvor jeg har opparbeidet meg mye kunnskap om uteområde og viktigheten av det. Denne interessen tok jeg også med meg på utveksling til Kenya, hvor jeg gjennomførte et casestudie med fokus på hvordan uteområde kunne påvirke barns læring. For å svare på case-oppgaven benyttet jeg meg av flere teorier og studier omkring uteområde, og læringspotensialet i det. Etter dette studiet slo det meg at all teori jeg benyttet i oppgaven er skrevet av voksne om barn, hva de foretrekker og hvorfor, og utbyttet de får fra uteområde. Dette gjorde meg nysgjerrig på gyldigheten av slike teorier. For hvordan kan vi som voksne vise til hva barna mener og hva de får ut av ulike opplevelser og hendelser? Hvordan kan vi si hva barna vil og foretrekker? Dette viser til et barneperspektiv vi som voksne har tilegnet oss, som påvirker vårt perspektiv på barn og barndom. Ut i fra disse tankene har jeg valgt å se på barns perspektiv, og prøvd å få et innblikk i deres syn. Slik som Svenning (2009, s. 49-60) påpeker, er det umulig å ta en annens perspektiv fullt og helt, men vi kan så godt det lar seg gjøre å få et innblikk i deres forståelse og perspektiv.

1.2 Tema og problemstilling

Ut i fra egne erfaringer, tanker og nysgjerrighet har jeg valgt barns perspektiv på uteområde som tema i oppgaven min. Uteområde har jeg valgt å definere som det fysiske området utenfor barnehagen, det som befinner seg utenfor døra men på innsiden av gjerdet.

Problemstilling

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

Målet med oppgaven har vært å finne ut av hvordan barna tok barnehagens uteområde i bruk,

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

og hvilke faktorer i miljøet som tiltrakk barna. Hvorfor velger barn å ta i bruk de områdene de gjør?

1.3 Oppgavens innhold og struktur

I min oppgave presenterer jeg først mitt valg av metode, og hvordan jeg har gjennomført det med tanke på mitt tema og problemstilling. I denne delen har jeg også gjort rede for påliteligheten og gyldigheten ovenfor min valgte metode, gjennomføringen av den, og det innsamlede datamaterialet. Videre har jeg presentert teorier og studier som jeg ser på som relevant i forhold til oppgaven. I analysekapittelet viser jeg til funn fra datamaterialet mitt, som jeg setter i lys av ulike teorier og tidligere studier. Jeg avslutter oppgaven med en diskusjon rundt funnene mine, hvor jeg sarer på oppgavens problemstilling.

2. Teori

I teorikapittelet har jeg belyst ulike teorier og begreper som er relevant for oppgavens tema og problemstilling, og som jeg har tatt i bruk videre i oppgaven. Først viser jeg til de ulike begrepene barns perspektiv og barneperspektiv, og forskjellene på dem. Deretter forklarer jeg begrepet barnekultur, og viser til den definisjonen jeg har valgt å ta i bruk i min oppgave. Barnekulturen er sentral i forhold til store deler av barns virksomhet, og er også en viktig faktor i mine funn. Videre viser jeg til teorier og studier om uteområde i barnehagen, for å belyse dagens syn på uteområde. I forbindelse til disse teoriene har jeg valgt å beskrive ulike faktorer/kvaliteter som er sentrale i uteområde, i forhold til hva som tiltrekker barn. Jeg har også valgt å belyse teorien om affordances, siden den er svært sentral i uteområde og er sentral i funnene mine. Avslutningsvis i teorikapittelet har jeg tatt for meg begrepet lek, og ulike former ved den. Leken er sentral i barnets virksomhet i barnehagen og i barnehagens uteområde, og er derfor sentral i min oppgave.

2.1 Barneperspektiv og barns perspektiv

Barneperspektiv og barns perspektiv er begrep som ofte brukes for å få innsyn i barns verden (Svenning, 2009, s. 49-60). Dette er to forskjellige begreper som bør tillegges forskjellig betydning. I møte med andre bringer vi alltid med oss den vi selv er, våre erfaringer, opplevelser, kunnskaper, følelser og tanker (Svenning, 2009, s. 49-60). Dette blir som et filter

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

som gir oss et perspektiv mot den/de vi står ovenfor, ut i fra dette danner vi vårt eget barneperspektiv. Perspektivet vil være i konstant forandring på grunn av de nye inntrykk som oppstår, og perspektivet preger hvordan vi går inn i samspill og relasjoner til barn. Det er viktig at vi ser på barnet som medmenneske for at ikke personalets perspektiver definerer barns intensjoner, uten å søke etter og forstå deres meninger (Svenning, 2009, s. 49-60).

Barns egne perspektiver handler om hvordan de ser verden, det er ikke universelt, men kontekstavhengig og personlig (Moen, 2011, s. 67). Dette kan komme til syne ved at barnet deler egne erfaringer, opplevelser, bidrag, tanker og følelser uten at de tolkes av de voksne (Svenning, 2009, s. 49-60). Barn ser på verden med andre øyne enn voksne, siden de har mindre kropper, annen kompetanse og erfaringsgrunnlag. Det er umulig å ta en annen persons perspektiv, men det er alltid mulig å forsøke å sette seg inn i andres perspektiver. Å prøve å forstå barns egne perspektiver, betyr at de blir inkludert som sosiale aktører, og ved å gjøre dette forsøker de voksne å se den verdenen barn lever i. Dette kan føre til en økt forståelse av hva barna opplever og hvordan de tenker, på denne måten kan de voksne ta hensyn til dette (Moen, 2011, s. 67).

2.2 Barnekultur

Barnekultur viser til at det er en kultur for og mellom barn, som er annerledes enn voksnes (Moen, 2011, s. 58). Begrepet kan ha ulike meningsinnhold. En måte å forstå barnekultur på er at den er skapt av voksne for barn, som leker og barnesanger. Barnekultur kan også forstås som handlingsrom hvor barn og voksne samhandler i «barnlige aktiviteter» som spill og lek. En tredje forståelse viser til at kultur er skapt av barn (Danbolt & Enerstvedt, 1995, i Moen, 2011, s. 58). I min oppgave vil jeg ta i bruk den tredje innfallsvinkelen til begrepet, siden den er mest sentral med tanke på barns perspektiv. I tillegg vil denne definisjonen være best egnet med tanke på mine funn, og min analyse.

Fra et samfunnsfaglig perspektiv vil barnekultur bli sett på som den kulturen grupper av barn har felles, som de skaper selv, vedlikeholder og fornyer (Moen, 2011, s. 59). Den skapes i samhandling mellom barn og omfatter ulike ytrings-, samværs- og lekformer med en felles mening for aktørene. Barnekulturen gjenspeiler kulturen i større fellesskap som lokalmiljøet og barnehagen, gjennom at den blant annet omhandler aktiviteter og temaer som barna er kjent med fra andre sammenhenger. Endringer mellom individet og konteksten det tar del i, vil kunne påvirke barnet (Askland & Sataøen, 2013, s. 22). Barnekulturen varierer over tid, mellom grupper av barn og steder. Barnekulturen er situasjonsavhengig og flyktig, samtidig

som den er tidvis kollektiv i en fastere form, og den er følsom for forandringer i samfunnet (Moen, 2011, s. 59).

2.3 Uterommet

Gode rammer for barns lek avhenger av ulike faktorer, i hovedsak gjelder det kultur, individ og miljø (Hagen & Sæther, 2014, s. 23). Innholdet i barnehagen påvirkes av dets kultur, som igjen påvirker ulike aktiviteter og hvordan personalet legger til rette for dem. Kulturen legger føringer for i hvor stor grad barns medvirkning blir vektlagt i ulike oppgaver, og hvor mye personalet skal styre. Miljøet påvirker også hvordan aktivitetene gjennomføres. Uteområde er blant annet svært sentralt i forhold til begrensninger og muligheter for hvordan arbeidsoppgaver gjennomføres eller for hvilken type lek som oppstår. I tillegg har uteområde en innvirkning på uttrykket i en skapende og utførende handling, og forskjellige uteområder byr på ulike aktiviteter. Tradisjonelt sett har barnehagens uteområde vært utformet omkring faste installasjoner som sandkasser, husker, sklier og klatrestativ (Hagen & Sæther, 2014, s. 23). Barns væremåte påvirkes av deres nysgjerrighet og ønsket om å utforske, noe som kan føre med seg at de ikke bruker lang tid på å utforske en arena, et lekeapparat eller en gjenstand. Og med tanke på at de fleste barnehagebarn befinner seg på det samme uteområde i fem år, kan dette føre til at det tilsynelatende innbydende uteområde etter hvert kan fremstå som kjedelig for både barna og personalet, siden det meste av området allerede er utforsket. Derfor er det viktig med et kompetent personale som kan bidra til å se nye muligheter i uteområde sammen med barna. Det er sentralt med et dynamisk uteområde som kan gi variasjon over tid, dette kan oppnås ved å ta i bruk ulike miljøer i nærmiljøet som er tilgjengelig, eller å gjøre selve uteområde foranderlig i seg selv. Tilgangen på ulike løsmaterialer, kan bidra til at barna selv kan forme lekemiljøet sitt, eller det kan bidra til at personalet lettere kan legge opp til flere varierte aktiviteter. I tillegg vil ulike kvaliteter på uteområde kunne påvirke hvilke typer aktiviteter som finner sted. Dette kommer blant annet fram i en stor lekeplassundersøkelse Noren Bjørn (1977, i Hagen & Sæther, 2014, s. 23) gjennomførte i Sverige, hvor han kom frem til at barna i liten grad lekte med ulike lekeinstallasjoner, men heller foretrakk formbare materialer eller løsmaterialer. Lekeapparatene var i stor grad preget av mono-funksjonalitet, med mål om trening og mosjon av spesifikke bevegelser, noe som ga lite rom for variasjon og kreativitet. Barna foretrakk altså dynamiske miljø som har tilgang til formbare eller flyttbare gjenstander, noe naturen blant annet er rik på. I en studie gjort av Moser og Martinsen (2010, i Hagen & Rystad, 2014, s. 34) som er gjennomført i et representativt utvalg av ni forskjellige barnehager i Norge, kom

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

de frem til en konklusjon som sier at barnehagens uteområde er tradisjonelt utstyrt. Et uteområde med velkjent grunnmaterieell med lekinstallasjoner kan bidra til lik lek for alle, hvor det er lite rom for improvisasjon, kreativitet og mulighet til tilpasning av hvert enkelt barn. Det er en interesse om å finne barns forhold til uteområde i barnehagen, og det er flere forskere (Mårtsensson, 2004; Melhuus, 2012; Hagen, 2015) som også har undersøkt og studert barnet og uteområde i barnehagen. De har blant annet sett på hva og hvorfor ulike ting tiltrekker barn.

2.4 Sentrale faktorer/kvaliteter i miljøet

Sandseter (2013, s. 60) skriver at miljøet innbyr til ulike typer lek ut i fra kvaliteten på området. Kvaliteten på miljøet påvirker da hvilken type lek som oppstår, i forhold til barnets tolkning av miljøet og dets muligheter for ulik lek og aktivitet. I følge Noren Bjørn sin undersøkelse kommer det altså frem at barna foretrakk dynamiske miljø med tilgang til ulike formbare og flyttbare gjenstander. Men hvorfor foretrakk de dette, hva er det med miljøet som gjør det attraktivt? Kampmann (1994, i Hagen & Sæther 2014, s. 25) har ved hjelp av observasjoner av barns utelek kommet frem til ulike faktorer/kvaliteter i et miljø som har betydning for hvordan barna handler eller leker, sett fra barnas perspektiv. Faktorene han har funnet er: personlig rom, avgrensninger, det fysiske roms foranderlighet, følelsesmessig tilknytning til det fysiske rom, det fysiske roms strukturering av menneskelig atferd, dets betydning av ordning og etablering av kultur (Kampmann, 1994, s. 33-49). I følge Kampmann (1994, s. 33-49) er «rom» aldri kun fysisk, målelig, eller en geografisk plasserbar størrelse, men kan og forstås som noe ikke-materielt. Slik sett vil et rom være interessant for individet ut fra tilgangen det har til det, for eksempel i form av innhold i form av mening, følelsesmessige bånd og fornemmelser.

Tovey (2007, i Hagen & Rystad, 2014, s. 41) har kategorisert ulike fellestrekk på utemiljøet som virker tiltrekkende på barn, og som bidrar til en naturlig fysisk aktivitet gjennom utforskning og lek. Hagen og Rystad (2014, s. 41) skriver at «Barn leser et miljø ut fra tanken om «hva kan jeg gjøre her»». For barnet vil et miljø være fylt av symboler som indikerer hva det er forventet at det gjør her, eller hva som er mulig å gjøre. Et fellestrekk Tovey kommer med er steder med avgrensede rom, samtidig som de liker steder som har en forbindelse til andre steder, dette gir barnet mulighet for å leke skjernet samtidig som det kan bevege seg mellom ulike «verdener». Lukkede og hemmelige rom er også noe Gitz-Johansen (2001, i Bergstrøm, 2013, s. 20) påpeker som sentralt, og noe som barn etterspør. Et annet trekk Tovey

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

viser til er kupert terreng, som skaper lek i bakker, oversikt og utsikt, som kan fungere som sosiale møtesteder for barna (Hagen & Rystad, 2014, s. 41). Naturmiljø er også et fellestrekk Tovey kommer frem til, et slikt miljø vil virke naturlig tiltrekkende for barn på grunn av dets detaljrikdom, der det er mye som skal utforskes og undersøkes (Hagen & Rystad, 2014, s. 41). I tillegg kan et slikt område fremstå som kaotisk, noe som er interessant og et godt utgangspunkt for ulik rollelek.

2.5 Affordances - «hva kan jeg gjøre her»

I forbindelse med det fysiske miljøet, er Gibsons (1979, i Fjørtoft, 2012, s. 66) teori om affordances svært sentralt. Begrepet er en økologisk tilnærming til å kunne tolke omgivelser og å ta dem i funksjonelt bruk. Affordances kan forstås som ulike muligheter til å ta i bruk funksjoner og utfordringer som ligger i miljøet og alle elementene det innehar eller et rom som innbyr til aktivitet (van der Meer, 2013, s. 169). Affordances viser til en sammenheng mellom det perseptuelle og det motoriske systemet, at det er en sammenheng med hvordan vi oppfatter området og hvordan vi velger å ta det i bruk. Det er ikke tingene omkring som individet oppdager, men heller hva de tilbyr av handlingsmuligheter (van der Meer, 2013, s. 169). Aktørene har en subjektiv forståelse av omgivelsene, og ser mulighetene ut i fra sitt eget perspektiv og gjennom fysisk aktivitet og lek intuitivt utforsker dem. Oppfatningen av handlingsmuligheter skjer ut fra aktørens individuelle faktorer, som blant annet motoriske ferdigheter, erfaringer, mot og frykt. Slik blir barnets ferdigheter målt opp mot de utfordringene det velger å ta ut fra landskapet (Hagen, 2015). Ut i fra en slik forståelse vil Csikszentmihalyi's (1996, i Hendry & Kloep, s. 79) teori om *flyt* være sentral. Teorien handler om individets ønske etter å være i flytsonen, som oppstår mellom individets ferdigheter og de utfordringene det blir stilt ovenfor.

I følge Kyttä (2004, i Storli, 2013, s. 340) består omgivelsene av både potensielle og realiserte affordances. Potensielle affordances er muligheter som eksisterer i miljøet, men som ikke er blitt tatt i bruk på grunn av aktørens forutsetninger, mens de realiserte er de mulighetene i miljøet som aktøren tar i bruk.

Fjørtoft (2012, s. 72) skriver at de funksjonene et landskap tilbyr påvirker hvordan barnet oppfatter og tolker det. Dette er en funksjon som muliggjør «gjørelek», som bevegelseslek, rolle- og fantasilek, gjemmelek og konstruksjonslek. En slik funksjon i landskapet defineres ut fra dets struktur (Kampmanns faktorer/kvaliteter), og hvordan den inviterer til bruk. Slik

funksjonell struktur samsvarer med barnets behov for utfordringer fantasi og kreativitet, og intuitivt tar barnet i bruk funksjoner i landskapet til forskjellige former for lek.

2.6 Lek

«Lek er et komplekst og sammensatt fenomen» (Öhman, 2012, s. 13). Lek er et begrep alle kjenner til og har fått oppleve på kroppen, men det er et begrep som er vanskelig å definere. Lillemyr (2011, s. 32) sier at det er en stor utfordring å gå inn på fenomenet lek, og at det er vanskelig og krevende å skille leken fra andre aktiviteter. Begrepet lek omfatter utallige meninger og teorier, men felles for alle er at det er helt sentralt i barns liv og barndom. Det som varierer mellom perspektivene og teoriene går mer på hva som er av betydning og hvordan dette er av betydning. Leken kan både bli sett på som en lærings- og utviklingsarena, eller som en verdi i seg selv uten mål og mening. Lærings- og utviklingsperspektivet har vært rådende innenfor den vestlige pedagogikken, men det har blitt satt spørsmålsteget ved den, og hva barna virkelig får ut av leken (Öhman, s. 16).

Kibsgaard og Sandseter (2013, s. 71) viser til leken som barnekulturens praksis, og hvordan barna på forskjellige lekearenaer får gi uttrykk av seg selv i samhandling med andre. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) viser også til at leken er en sentral side av barns egen kultur. Videre står det at leken kan føre til vennskap på tvers av alder og kulturell og språklig ulikhet. Og at det å delta i lek og å få venner er grunnleggende for barns meningsskaping og trivsel i barnehagen, og hvordan de sammen kan legge grunnlaget for sosial kompetanse og læring. Konstruksjonsleken er blant annet en lekform som utfordrer barns samspill (Lyseklett & Bjørgen, 2013, s. 378), og på den måten bidrar til å danne vennskapsbånd.

I min oppgave har jeg valgt å vise til leken som en lystbetont og frivillig aktivitet, som springer ut fra barnas egne interesser og de mulighetene for aktivitet de oppfatter omkring seg. Leken er noe som bare oppstår, og barna leker for å leke, den har en egenverdi i seg selv, og den gir en slags tilfredsstillelse og glede.

Det finnes mange ulike former for lek, noe som fører til at begrepets mening vil variere ut fra hvilken lekform det er snakk om (Åm, 2000, s. 17). I pedagogikken har det vært vanlig at leken har blitt delt opp i ulike kategorier, som regellek, konstruksjonslek, funksjonslek og fantasilek osv. (Buaas, 2012, s. 28). De forskjellige kategoriene knyttes ofte opp mot forskjellige aldre og leker, men slike skiller bør vi være forsiktige med å sette. For i et

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

barneperspektiv blir ofte disse lekformene sett som å gå over i hverandre, som ulike deler av lekeprosessen (Buaas, 2012, s. 28).

Regellek tilsvarer leker med klare regler som er allment kjent, som for eksempel sisten og gjemsel (Åm, 2000, s. 17). Konstruksjonslek går ut på at barn ved hjelp av området og ulike materialer konstruerer ulike ting, som å bygge ei hytta eller lage et sandslott. I en slik lek er det nødvendigvis ikke bruken av det ferdige resultatet i hovedfokus, men også selve «byggeprosessen» kan være sentral (Bagøien & Storli, 2013, s. 34). Funksjonsleken ligger i det kroppslige uttrykket som skapes her og nå, den er et uttrykk som preges av ambivalens, retningsløshet, bevegelsestrang og en estetisk eller sansemessig innstilling, dette er et mønster som også andre lekformer springer ut i fra (Buaas, 2012, s. 28). Fantasilek går ut på å gjøre ulike transformasjoner i leken, man kan late som man er en annen, er et annet sted, eller at de gjenstandene som blir tatt i bruk er noe helt annet (Öhman, 2012, s. 121). Storli (2013, s. 343) viser til at fantasilek innebærer både rollelek og late-som-om-lek. De ulike lekkategoriene er sjelden oppdelt, men opptrer som regel sammen. Konstruksjonslek kan for eksempel kombineres med rollelek når de profesjonelle snekkerne bygger ei hytte, som ulike regel- og funksjonsleker kan ta utgangspunkt fra, i form av eksempelvis sisten omkring hytta.

3. Metode

I denne delen har jeg redegjort for mitt valg av metode, hvorfor jeg har valgt denne metoden, og fordeler og ulemper ved den. Vitenskapelig metode er ulike måter å samle inn informasjon på om den «sosiale virkeligheten», som er sentralt for å få svar på ulike forskningsspørsmål (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66).

Det å kunne samle inn data, analysere og tolke de, er svært essensielt i empirisk forskning. De mest sentrale begrepene i forhold til metode/empirisk forskning er åpenhet, grundighet og systematikk (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29).

3.1 Kvalitativ metode

I den samfunnsvitenskapelige metodelære er det et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kort sagt vil den kvantitative metoden prøve å avdekke mønster (i store utvalg), mens den kvalitative metoden går mer i dybden og ser på hvorfor ting skjer (i mindre utvalg) (Krumsvik, 2014, s. 113). Det finnes styrker og svakheter med begge metodetypene, og i min besvarelse har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Dette har jeg valgt å gjøre fordi en

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

kvalitativ metode er svært hensiktsmessig for å undersøke fenomener man ønsker å forstå mer grundig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 32). Jeg er interessert i å få et innblikk i barnas perspektiv, og få et mer nyansert bilde av det. Jeg har blitt inspirert av Clark & Moss (2005) sin metode, The Mosaic approach, og brukt elementer av deres metode i min oppgave. Metoden har fokus på barns perspektiv, og å finne barnas «living picture» av sine liv. Sentralt i denne metoden er å se på barn som kompetente, og barnas perspektiv blir satt i midten av samtalen. The Mosaic approach er en multi-modell, og tar i bruk flere metoder; observasjon, barneintervju, kamera, og turer og «kart-laging» (Clark & Moss, 2005, s. 13). I min oppgave er jeg interessert i barnas perspektiv, og av den grunn har jeg valgt å bruke både kamera og barneintervju. Bildene barna tok sammen med meg, ble brukt under intervjuene med barna, hvor vi snakket om dem. Jeg brukte bilder som støttemateriell siden det å la barna ta bilder og la dem se på resultatene gir en plattform for å snakke og lytte (Clark & Moss, 2005, s. 15).

3.2 Intervju

Jeg har valgt å bruke intervju som metode for å opparbeide meg fyldige og detaljerte beskrivelser. Intervju er den mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 135). I et intervju er det som regel to deltakere, intervjueren og informanten. Disse deltakerne har tradisjonelt sett komplementære roller, hvor den ene skal stille ulike spørsmål og den andre skal forsøke å svare. Et forskningsintervju bygger derimot mer på den hverdagslige samtalen (Eide & Winger, 2003, s. 58). I intervju med barn, er det sentralt at barnet får medinnflytelse på hvilket innhold og fokus intervjuet skal bære preg av, slik at barnets væremåte blir tatt på alvor. I ulike sammenhenger vil det kunne være nødvendig for intervjueren å la barnet styre fokuset, slik at intervjueren kan få noe ut av intervjuet (Eide & Winger, 2003, s. 58).

3.2.1 Intervjueren

I kvalitative intervju, og da spesielt i barneintervju, er det viktig å skape et godt forhold til informanten ved å legge til rette for trygge rammer slik at det blir en god dialog. Ved å gjøre dette kan man få et informativt intervju. I kvalitative intervjuer er det viktig å forstå og tolke et fenomen ut i fra informantens ståsted (Eide & Winger, 2003, s. 60). Et slikt intervju har som mål å kunne innhente beskrivelser av informantens livsverden, for å kunne tolke de ulike

beskrevne fenomenene. Det er viktig at intervjueren viser en genuin interesse for informantens svar og beskrivelser, og er åpen for det uventede. Intervjueren bør stille seg kritisk til egne tanker og antakelser under intervjuet, og i tolkningen og analysen av datamaterialet. Vilje til ærlighet både overfor informanten og seg selv som intervjuer er viktig under intervjuet. I tillegg er vilje til fleksibilitet viktig, siden det er umulig å kunne forutse de ulike tilbakemeldingene som informantene kommer med (Eide & Winger, 2003, s. 60).

3.3 Barneintervju

I min oppgave valgte jeg å bruke et kvalitativt intervju på barna i barnehagen. En slik tilnærming er godt egnet i studien fordi den fokuserer på opplevelsesdimensjonen, og ikke kun på en beskrivelse av forholdene personen lever under (Dalen, 2011, s. 15). I følge Kvale og Birkmann (2009, s. 45, i Dalen, 2011, s. 15) forsøker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden ut fra intervjupersonenes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser og avdekke deres livsverden, før det gis vitenskapelige forklaringer. I forkant av intervjuene ble jeg med ett og ett barn, og ba dem om å ta bilder fra uteområdet der hvor de likte å være. I etterkant intervjuet jeg ett og ett barn. Jeg valgte å intervju kun ett barn av gangen, i stedet for et gruppeintervju, siden jeg ser det som mest relevant i forhold til mitt tema.

Jeg valgte å bruke halvstrukturert intervju fordi mine informanter var i alderen fem til seks år, som i følge Eide og Winger (2003, s. 62) er ideelt når man gjennomfører et barneintervju. Et halvstrukturert intervju preges av spørsmål som ikke er ferdig formulert i et skjema, men må av intervjueren improviseres underveis. Intervjueren skal ha ulike hovedspørsmål på et skjema, men de skal kun betraktes som veiledende. Intervjuet bør være åpent eller uformelt, slik at spørsmålene og svaralternativene i samtalen ikke er bestemt på forhånd (Eide & Winger, 2003, s. 62). I følge Eide og Wingers (2003, s. 63) erfaringer er mindre strukturerte intervjuer best egnet i kontakt med barnehagebarn. De har i sine undersøkelser brukt halvstrukturerte kvalitative intervjuer, der spørsmålene i intervjuguiden har vært veiledende, i tillegg til at de har hatt en forforståelse med et teoretisk perspektiv som har vært retningsgivende for spørsmålene og tolkningen av tilbakemeldingene. Eide og Winger (2003, s. 63) har opparbeidet seg gode erfaringer med en slik type intervju i møte med barn 5-8 års alderen (som også er min målgruppe). Eide og Winger (2003, s. 63) mener det er sentralt at intervju med barn har en rammestruktur samtidig som det gir rom for undring og refleksjon. Jeg la opp til en slik åpen intervjuguide, og fulgte barnets initiativ underveis.

3.3.1 Utvalg og gjennomføring av intervju

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

I min undersøkelse har jeg studert en barnehage jeg har jobbet i, og jeg har derfor kjennskap til både ansatte og barn. Barnehagen har et stort uteområde, med mange lekeapparater og stort innslag av natur. Undersøkelsen gjennomførte jeg i midten av mars, når det fortsatt var snø på uteområdet, noe som har påvirket funnene mine. Barnehagen består av fire avdelinger, to småbarnsavdelinger (1-3 år) og to avdelinger for storbarn (3-6 år). Jeg har valgt å intervju skolestartere i barnehagen. De er 6 stykker, hvorav 2 jenter og 4 gutter. Alle fyller seks år i løpet av året 2016. Informantene er Leif (5), Marius (6), Anders (5), Mohammed (5), Line (6) og Ragnhild (5) (i tillegg blir Petra (4) nevnt i oppgaven). Alle navnene er anonymisert og jeg bruker pseudonym. Jeg har tatt utgangspunkt i bilder de har tatt sammen med meg på uteområdet i barnehagen, og intervjuet en og en ut i fra deres egne bilder.

Dato og tidspunkt for innsamling var 14.-18. mars. Vi befant oss alene på et lukket rom, som barna hadde god kjennskap til. Vi snakket om bildene.

I intervjuguiden min stilte jeg flere åpne hovedspørsmål som jeg til en viss grad forholdt meg til. Siden det var et halvstrukturert intervju og spørsmålene bare var veiledende, var jeg nødt til å utdype, tilpasse og improvisere noen av spørsmålene underveis i intervjuet ut i fra konteksten og informanten. Det er viktig å kunne lese barnet i forhold til tidsbruken av intervjuet, om barnet tydelig er lei og føler seg ferdig (Kommuneforlaget, 2016). Derfor spurte jeg barnet underveis, og mot slutten om det var fornøyd, jeg tolket også kroppsspråket til barnet underveis.

Jeg forsøkte å gi et uttrykk av at jeg ikke «eide» prosjektet, noe som er viktig siden det er fare for at barnet kan føle en forpliktelse til å si hva det tror jeg vil høre (Eide & Winger, 2003, s.77). Det er viktig å presisere at barnet er ekspert på dette området, det er kun barnet som har svaret. Derfor var det sentralt å legge til rette for at barnet forstod hva jeg ville, og at barnet ble engasjert uten at det følte seg begrenset av min interaksjon med det (Naughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2010, s. 244). Det å klare å anerkjenne barn som subjekt handler om å møte hver enkelt som et individ som klarer å forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til sine egne følelser og tanker. Et slikt forhold er svært sentralt for at barnet lettere kan uttrykke seg, og dermed gi et innblikk i dets perspektiv.

I en analyse av 16 barneintervjuer som Eide (1986, i Eide & Winger, 2003, s. 94) har gjennomført, kan det vises til fem punkter som kan komme godt med når man skal reflektere over seg selv som intervjuer. Siden menneskelig samhandling er svært kompleks, vil disse

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

punktene ikke vise til en fasit av virkeligheten, men de kan være til stor hjelp under et intervju. Punktene er: 1) barnet og intervjueren har rettet oppmerksomheten mot det samme, 2) barnet og intervjueren har en god øyekontakt med hverandre, 3) den verbale og den non-verbale kommunikasjonen de sender ut samsvarer, 4) begge oppmuntrer hverandre til å uttrykke egne tanker, 5) barnet og intervjueren tar hverandres perspektiv. Disse punktene kan være viktige å ha i bakhodet, og var noe jeg som intervjuer hadde et bevisst forhold til. At barna var noenlunde trygge på meg, var sentralt for å kunne bygge opp et trygt forhold mellom meg og barna, og slik kunne det bli lettere å ta i bruk disse fem punktene.

3.3.2 Etiske vurderinger

Før mine intervju fikk jeg tillatelse fra styrer i barnehagen, og jeg fikk skriftlig samtykke fra foreldrene. På samtykkeskjemaet stod det blant annet at intervjuene skulle transkriberes og anonymiseres, og at lydopptakene skulle slettes når jeg var ferdig med dem. Videre informerte jeg barnet om hva jeg hadde tenkt vi skulle gjøre sammen, og hvordan det skulle foregå. Før selve intervjuet fortalte jeg hva jeg ønsket å finne ut av, innholdet i intervjuet og mine forventninger. Jeg ga også barnet mulighet til å komme med egne forventninger. Slik fikk barnet forberedt seg til temaet og situasjonen, dette er noe som kan virke beroligende og avdramatiserende for barnet (Eide & Winger, 2003, s. 72). Jeg presiserte overfor barnet at intervjuet var frivillig, og at det var noe barnet kunne la være å delta i. Jeg spurte barnet om jeg kunne få lov til å bruke båndopptaker i intervjuet, og fortalte hva jeg skulle med det. Det var ei jente som synes dette var skummelt, derfor noterte jeg heller stikkord underveis i intervjuet. De øvrige informantene syntes det gikk veldig bra, og det virket som om de syntes det var spennende.

Jeg fortalte barnet at jeg lurte på dets tanker og opplevelser, og at barnet derfor var ekspert på temaet og det vi snakket om. Schibbye (1988, 1997, 1998, i Eide & Winger, 2003, s. 92) mener at anerkjennelse handler om å la den andre parten være ekspert på sine egne opplevelser, og at et godt og utviklende forhold avhenger av anerkjennelse. Slik sett var det ingen «riktige» eller «gale» svar, og jeg prøvde å gjøre barnet trygg på dette og situasjonen. Jeg forsøkte å opparbeide en god tone og stemning allerede i starten av intervjuet, og jeg forsøkte å skape en anerkjennende relasjon med barnet, dette er svært sentralt i barneintervju (Eide & Winger, 2003, s. 92).

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

Med tanke på det etiske ved et forskningsintervju, er det en fordel at jeg har jobbet i barnehagen, og har god kjennskap til både barna og barnehagen. Dette gjør at jeg ikke går fra å bli kjent med barnet for så plutselig å forsvinne for godt, som i følge Eide & Winger (2003, s. 74) kan være etisk utfordrende.

3.3.3 Bearbeiding og tolkning av datamaterialet

Jeg tok lydopptak av intervjuene, og jeg transkriberte de i etterkant hvor alt er anonymisert, før jeg slettet dem. Under bearbeidingen og tolkningen har jeg forsøkt å være bevisst på min egen referanseramme, for å unngå å feiltolke og tillegge barna tanker, følelser og meninger de slettes ikke hadde. Jeg fokuserte på at jeg ikke skulle se dataene mine fra et voksenperspektiv, men heller se det fra barnenes perspektiv og få en forståelse for deres svar.

Ut fra bildene og intervjuene har jeg blant annet sett etter fellestrekk, ulike plasser flere av informantene mine tok bilder av og/eller snakket om. Jeg har også sett etter grunner til at de foretrekker de ulike områdene, og prøvd å sette dette i sammenheng med hverandres preferanser og grunner. Jeg har kommet frem til fire ulike steder som viste seg å være populære av flere grunner, som jeg viser til senere i oppgaven.

3.4 Pålitelighet og gyldighet

For å vurdere kvaliteten på forskningen og dataene mine er det sentralt å se på pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Vurdering av påliteligheten i en intervjuundersøkelse, handler om å undersøke hva som skjer mellom intervjuer og informant. For at et forskningsresultat skal ha høy pålitelighet, burde det være muligheter for etterprøvnbarhet, men for intervju som metode er dette vanskelig på grunn av partenes subjektivitet (Eide & Winger, 2003, s. 122). Videre handler pålitelighet om å undersøke hva som skjer når intervjueren forholder seg til datamaterialet, spesielt med tanke på analyseredskaper (Fog, 1997 i Eide & Winger, 2003, s. 121). Bruken av båndopptaker gjør intervjuet mer pålitelig, fordi jeg da får skrevet ned ordrett hva som ble sagt under intervjuet, i stedet for notater som kan bære preg av egne tolkninger av utsagnene. Gyldighet (validitet) handler om hvorvidt datamaterialet som er blitt innhentet stemmer overens med fenomenet som skulle undersøkes (Nyeng, 2012, s. 109). Ved bildetaking og intervju med barna har jeg tatt i bruk de samme rammene hver gang (se rammevilkår over), slik at færrest mulig faktorer kan ha blitt endret. Like rammebetingelser bidrar til at undersøkelsen får økt gyldighet. Samtidig kan faktorer som

dagsformen til barna, tiden på dagen, eller uforutsette forstyrrelser føre til at undersøkelsens gyldighet blir svekket.

Det at jeg har jobbet i den aktuelle barnehagen over en lengre periode, og derfor både har kjennskap til den og barna kan ha både positive og negative påvirkninger på intervjuet. Det at informanten har kjennskap til meg som intervjuer kan være en trygghetsfaktor for barnet, og god kjennskap kan avverge eventuelle problemer barnet kan ha med «de riktige svarene» (Eide & Winger, 2003, s. 74). En fordel med at jeg har kjennskap til barnehagen er at jeg kjenner til konteksten som barnet er en del av, og på den måten har jeg en bedre bakgrunn for å forstå hva barnet forteller. I tillegg er det, slik jeg tidligere har skrevet, en etisk fordel med at jeg har jobbet i barnehagen. En ulempe med at jeg har jobbet i denne barnehagen er at barnet kan identifisere meg som en av personalet. Dette kan føre til en feilkilde på grunn av at barnet ikke stoler på at jeg som intervjuer har «edle motiver» (Eide & Winger, 2003). I tillegg kan min kjennskap til hvert enkelt barn være en ulempe med tanke på at det er en fare for at jeg møter barnet altfor forutinntatt, og det kan derfor være vanskelig å vise reell interesse for barnets svar. Dette har jeg tenkt over både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuene, og forholdt meg så åpen som mulig for barna, og videre vist min interesse. Samtidig er det vanskelig å vite hvor stor interesse jeg viste for barna, og eventuelt i hvor stor grad jeg har benyttet meg av min kjennskap til barna i min analyse av funnene.

4. Analyse

I denne delen presenterer jeg funnene jeg fant i intervjuene. Det er blant annet fire områder i barnehagen som går igjen i flere av intervjuene, sklia, klatrestativet, skihoppet og snøhula. Jeg har analysert disse områdene ut i fra intervjuene og teori. Melhuus (2012, s. 209) viser i sin feltstudie til at interiørets oppbygning og gjenstander i et miljø gir mening til dem som trer inn i rommet. Videre skriver hun at stedet forklares gjennom de strukturene som finnes der. Men hvordan ser dette interiøret og gjenstandene ut? Og hvilke strukturer er det som tiltrekker barn? Videre i denne delen har jeg kommet frem til ulike faktorer som kan være sentrale i forhold til rommet og dets popularitet i min undersøkelse. Jeg har også sett på det sosiale aspektet ved uteområde, og viktigheten av det.

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?



Figur 1 klatrestativ



Figur 2 Sklie

4.1 Faste lekinstallasjoner

Klatrestativet og sklia var svært populære, og dette var noe som overrasket veldig. Mye av teorien og studiene jeg har vist til påpeker at barn foretrekker dynamiske miljø, der man har tilgang til både formbare og flyttbare gjenstander. Både sklia og klatrestativet kan vise til en mono-funksjonalitet med tanke på at mosjon og trening er overordnede mål. Men barna i min undersøkelse tok i bruk apparatene på alternative måter hvor fantasilek i tillegg til bevegelseslek var dominerende. På sklia var lavaleken svært populær. Lavaleken innebar bruk av ulike roller – de som var monster og de som skulle overleve, samt bevegelser for ikke å bli dratt ned i lavaland (bunnen av sklia). Noen av barna lekte Brannmann Sam, hvor planken i midten av sklia fungerte som brannstang på brannstasjonen. Klatrestativet ble mye brukt i mor-far-og-barn-lek (familielek), hvor «edderkoppnettet» i toppen ble brukt som hus. Fordelen med å leke i edderkoppnettet var i følge Line at de voksne ikke nådde opp til dem, at de fikk sitt eget rom.

Barna tok ikke apparatene i bruk på den måten som antageligvis var tiltenkt av produsentene, men barna så apparatens potensielle affordances, og aktualiserte dem i forhold til hva som behøvdtes i deres lek. Dette kan stemme overens med teorien om affordances, ved at barna tok i bruk apparatene og fant utfordringer som passet til deres ferdigheter. Ferdighetene deres til å se muligheter førte til at de så sklia som vulkan og klatrestativet som hus, i stedet for kun apparater for konkrete bevegelser. Dette kan også ses i sammenheng med Csikszentmihalyi's teori om flyt, hvor barnet ønsker å være i flytsonen som befinner seg mellom barnets ferdigheter og utfordringene det blir stilt ovenfor (Hendry & Kloep, 2003, s. 79). Det virket som om barna bevisst søkte en slik sone, som utfordret deres ferdigheter. Å befinne seg i denne sonen kan fort føre til at barnet blir oppslukt av hva det holder på med, og kan glemme både tid å sted. Sammen kan de da skape en egen verden, som alle kan være en del av.

Melhuus (2012, s. 210) ser på barnet som en aktiv medskaper som underlegger og utvider de pedagogiske intensjonene som befinner seg i et roms oppbygning. I Melhuus (2012, s. 210) sitt feltstudie viste det seg også at barna gjennom leken utvidet stedets mening ved at den andre verden vevdes inn i stedet. Dette samsvarer med min undersøkelse i den forstand at barna leste og forstod de pedagogiske intensjonene som lå i de ulike stedene (som for eksempel å skli på sklia, eller klatre i klatrestativet). Samtidig som de utvidet områdene og dro de inn i en «annen verden», ved blant annet å ta dem i bruk i fantasileken. Melhuus (2012,

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

s. 210) kommer frem til at dette viser til at et slikt lekested på den måten kan forstås som et optimalt sted for en medvirkende praksis for barna.

Oppdagelsen av at barna tok i bruk de ulike apparatene på alternative måter er i overensstemmelse med Hagen (2015) sitt studie om barnehagens fysiske miljø. Der han kom frem til at barna hadde mindre interesse for lekeapparatene, men at når de ble tatt i bruk, ble de også brukt på en alternativ måte og ofte i forbindelse med fantasilek. I følge teorien om flyt, er det sentralt at utfordringene ikke blir for små i forhold til ferdighetene til individet for at en aktivitet ikke skal bli kjedelig. Noe som kan forekomme ved ulike lekeapparater som kan by på få og allerede gjennomførte utfordringer, hvor barnets motoriske kompetanse ikke stemmer overens med apparatets utfordringer.

I en studie av Mårtensson (2004, s. 124) kommer det også frem at klatrestativene ble mye tatt i bruk, men at det i motsetning til mange andre plasser (på hans utvalgte barnehager) med intensiv fysisk aktivitet oppstod det sjelden spin-off effekter fra lekenhet eller høynet stemning. På klatrestativene ble også sosial fantasilek ofte foretatt, med en symbolsk tydelighet knyttet til stativets utforming. Som det også oppstod i min undersøkelse. I Mårtenssons (2004, s. 124) utvalg av barnehager viste det seg at det var klare bestemmelser over hvordan områdene skulle brukes, ut i fra et «manuskript» som noen av barna hadde vært med å forme. I den ene barnehagen var det blant annet en bestemt måte de måtte klatre opp og ned fra «skipet» (klatrestativet), om ikke kom det flere klager fra andre barna på at barnet gjorde det «feil». I den andre barnehagen var det en stor diskusjon om de kunne bruke ringene i lenkene som svinger for «kattungene» eller ikke, og det oppstod en slags maktkamp mellom barna i diskusjonen. En fare med slike fastbestemte forestillinger blant barna om hvordan området skal bli tatt i bruk er at det kan være vanskelig å styre og utvikle den videre, den kan fort stagnere (Mårtensson, 2004, s. 124). I hvor stor grad lekinstallasjonene jeg har valgt å belyse hadde slike forutbestemte handlingsmuligheter er vanskelig å si. Det var to rådende fantasileker både i klatrestativet (familielek) og på sklia («lavaleken»), samtidig som det var mye rom for bevegelseslek i form av klatring og løping rundt klatrestativet og å skli ned sklia. Slik kan det forstås som om det ikke var noen bestemte og fastsatte handlingsmuligheter på disse installasjonene. Noe som i så fall er positivt og viktig for barna, kreativiteten og leken.

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?



Figur 3 Skihopp



Figur 4 Snøhule

4.2 Natur

I tillegg til sklia og klatrestativet som faste lekeinstallasjoner, tok barna også bilder av og snakket om snøen. Det at barna i mine intervju likte snøen stemmer overens med den siste delrapporten om *Den norske barnehagekvaliteten* (Søbstad, 2004 i Osnes, Skaug & Kaarby,

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

2010, s. 171), hvor et flertall av barna svarer at de liker å leke ute i snøen. Snøen har mange affordances med tanke på at den er formbar, og derfor gir et stort spekter av forskjellige måter og varianter å ta den i bruk. I Hagen (2015) sitt studie om barnehagens fysiske utemiljø, kommer det også frem at barna foretrakk miljø de selv hadde muligheter til å påvirke og manipulere, og ved bruk av ikke-definerte elementer kunne de skape egen lek i området. Slik som også barna i min undersøkelse tok i bruk, i form av snø, og bruk og forming av den. De var blant annet svært opptatt av skihoppet og snøhula. En aktivitet som ble brukt på både skihoppet og snøhula var konstruksjonslek, når de samarbeidet om å lage og forme de ulike gjenstandene. Lyseklett og Bjørgen (2013, s. 378) viser til at formasjoner og bygging med snø blant annet kan utfordre barns samspill, samarbeid og sosiale egenskaper mellom hverandre. De får både en tilknytning til gjenstanden og de andre barna og voksne rundt. Noen av barna fortalte hvordan de hadde lagd hoppet og hula, og hvem de hadde gjort det sammen med. Det virket som om å lage gjenstandene var spennende i seg selv, og ikke bare noe som måtte gjøres for å kunne bruke de i leken. Prosessen kan også ses på som målet, hvor mange opplevelser og forventninger bygger seg opp gjennom prosessen som kan utløse en voldsom kreativitet og fantasi (Bagøien & Storli, 2013, s. 34). Det var ikke nødvendigvis kun muligheten til å kunne få tilgang til gjenstandene de trengte i leken som var interessant, men også å få kunne delta i selve prosessen (konstruksjonslek). I samarbeid holdt barna fortsatt på å forme hoppet, i forhold til at de kjørte over det med matter, for å gjøre det «glattere». Det var et ønske i fra Anders, slik at hoppet ble bedre å hoppe på. Selv om ikke alle likte å hoppe på det, bidro mange til å gjøre det glatt. Noe som blant annet Ragnhild belyser i sitt intervju: «*Faktisk liker Anders at vi, jeg og Petra, gjør hoppet glattere! (Intervjuer: ja) Men jeg vil ikke kjøre når det er glattere*». Dette kan også vise til vennskapet barna i mellom, og hvordan de sammen i leken hjelper hverandre. Åm (2000, s. 11) skriver blant annet at de felles opplevelsene og erfaringene barna opparbeider i leken er en viktig kilde til utviklingen av vennskskapsrelasjoner og empati. Bevegelse og det å ta gjenstandene i bruk i forhold til å hoppe på ski, og skli ned ved siden av hula var også svært populært. I tillegg var fantasilek svært sentralt på begge områdene, noe som var aktuelt på alle de plassene jeg har belyst. Dette er også noe Hagen (2015) har kommet frem til i sin studie, at uteleken bar stort preg av fantasilek. Han kom frem til at disse lekene i hovedsak var knyttet til steder med flest affordances, noe som også kom frem i min undersøkelse. Det var både faste lekeapparater og naturen som var populære, men i alle områdene viste barna kompetanse og så ulike potensialer. De viste en evne til å se og ta i bruk ulike affordances som var til stedet i området,

både ved naturen og dens kompleksitet, og ved lekeapparatene med deres monofunksjonalitet.

4.3 Relevante faktorer/kvaliteter

Noen av Kampmann (1994, s. 33-49) sine faktorer/kvaliteter viste seg også som sentrale i områdene barna snakket om. Det personlige rom var blant annet svært sentralt i leken på klatrestativet, hvor de voksne ikke nådde opp, og barna fikk leke «i fred». Dette var også viktig i snøhula, hvor de på grunn av snøhulas beliggenhet (på baksiden av haugen) ble skjermet fra de voksne. Disse skjermede og personlige rommene ga også barna en følelsesmessig tilknytning, ved at de var hemmelige eller at de var bare deres. Gitz-Johansen (2001, i Bergström, 2013, s. 20) viser til at barn etterspør lukkede og hemmelige rom, når de skal dele hemmeligheter med hverandre eller når de skal kontrollere og beskytte leken. Dette virket sentralt i familie-leken på de to områdene, slik at barna fikk leken for seg selv uten innblanding fra andre. Hagen (2013, s. 357) skriver at konstruksjonslek med naturmaterialer er inspirerende for barn, og han viser til Bagøien og Storli (2002) når han skriver at det å lage små konstruksjoner (for eksempel hopp og snøhule) er et godt utgangspunkt for å gi et rom for identitet, som kan tolkes som Kampmanns personlige og følelsesmessige rom. Barna hadde en stor tilknytning til disse gjenstandene, og det virket som om de fikk en eierfølelse overfor dem. Faktoren om foranderlighet var også sentral i denne sammenhengen, i og med at de selv formet og konstruerte gjenstandene. I tillegg til at de var i stand til å begrense dem, som de gjorde ved snøhula med tanke på skjerming. Snøen ble blant annet brukt til å begrense egne grenser i leken, og til å begrense omfanget av barn som fikk være med. Barna begrenset også «huset» på klatrestativet, ved å holde de voksne utenfor, i tillegg til at de minste som ikke kom seg opp. Tovey (2007, i Hagen & Rystad, 2014, s. 41) viser også til naturen som en faktor som tiltrakk barna, på grunn av detaljrikdom og alt forskjellig som kunne undersøkes og utforskes. Naturens detaljrikdom og muligheter for utforskning kom ikke frem som sentralt i mine intervju, men heller dets formbarhet og mangfold av affordances. Tovey (2007, i Hagen & Rystad, 2014, s. 41) påpeker også at kupert terreng virker tiltrekkende på barna. Hoppet kan slik sett ha blitt interessant på grunn av bakken bak (ovarennet). Og ved å gå på toppen kunne de få oversikt over store deler av uteområdet.

4.4 Barnekulturens påvirkning

Under intervjuene dukket det også opp ulike aspekter ved barnekulturen, og hvordan den påvirket handlingene i uteområdet. Lek er grunnleggende samværsform og væremåte for barn,

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

og den ligger dypt forankret i barnekulturen (Lillemyr, 2011, s. 224). Fantasilek i mange forskjellige varianter var svært sentralt ved alle de ulike områdene barna snakket om og beskrev. Fantasilek er et universelt fenomen. Den oppstår overalt og i alle kulturer, men fantasileken er avhengig av ulike erfaringer som gjøres innenfor den enkeltes kulturelle sammenheng (Öhman, 2012, s. 122).

Familiesituasjonen er noe de fleste individene i de fleste kulturer er kjent med, og dette kan være grunnen til at det er en svært allmenn lek. Dette var den leken som i forskjellige varianter ble mest nevnt under intervjuene, og den foregikk over store deler av uteområdet, den var blant annet svært dominerende på klatrestativet og i snøhula. Det at denne sammenhengen er såpass kjent for de fleste, er nok grunnen til at familie-leken er såpass populær blant barna. Det var ulike familier i leken i barnehagen, og de forskjellige variantene ble påvirket av de ulike aktørene i leken, og deres kompetanse og interesser.

Lillemyr (2011, s. 224) skriver at den genuine barnekulturen blir tilegnet både ved overlevering fra en generasjon barn til den neste, og ved at tidstypiske og spontane trekk i barns lek føres videre til nye barnegrupper, som tilpasser den igjen etter sine egne betingelser. «Lavaleken» som foregikk på sklia fikk jeg en utdypende beskrivelse av, og den kan jeg kjenne igjen fra jeg selv gikk i barnehagen. Den har antageligvis gått fra generasjon til generasjon slik som Lillemyr (2011, s. 224) belyser, og har vært en del av barnekulturen lenge, men med noen endringer på grunn av mangfoldet av barn den har vært borti, og samfunnets endringer i tiden.

En helt annen fantasilek som Leif fortalte meg om under intervjuet, var en som omhandlet dataspillet Minecraft. Han hadde hørt om spillet fra storebroren sin, og hadde sammen med Marius laget en lek ut fra det. For meg var det mange ukjente ord og uttrykk han brukte, både norske og engelske, så Leif forklarte ivrig hvordan leken fungerte. Dette viser til en nyere side av barnekulturen. Endringer i samfunnet, som for eksempel at slike dataspill blir sentrale og populære i barnekulturen gir følger på barns lek (Lillemyr, 2011, s. 225). Barnet påvirkes ut fra de endringene som oppstår mellom det som individ og den konteksten det tar del i, altså i selve kulturskapelsen (Askland & Sataøen, 2013, s. 22). Leif blir påvirket av broren, og får tilgang til en «annen verden», som påvirker hans kompetanse og kunnskaper, som han tar i bruk i fantasileken med Marius. Denne kulturen påvirker lekformen til Leif og Marius, og den skaper mening for begge to, slik som Moen (2011, s. 59) viser til. Leif forklarte at leken foregikk på alle bildene han hadde tatt, og på hele uteområdet generelt. De måtte ha et såpass

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

stort område siden det var en «skikkelig stor by» i Minecraft. I uteområdet tok de i bruk ulike elementer og gjenstander som fikk forskjellige meninger. De tok i bruk symboler å gjorde de om til sentrale elementer i leken. En snøhule ble blant annet brukt som grotte, hvor de måtte bruke «pickaxe» for å grave ut gull og steiner. De hadde lagd hula selv, og på grunn av snøens kompleksitet kunne de forme den etter det som var nødvendig i leken. Leif forklarte at inne i steinene var det kull, som var svært sentralt i leken, og at det var sentralt for å kunne lage ting, som mange ulike våpen (pistoler, bazooka, sprengstoff). Våpnene de brukte i leken var imaginære, så de så kun for seg våpnene de tok i bruk. De trengte ingen løsmaterialer som de kunne omskape til det de trengte, ut i fra deres ferdigheter innenfor fantasileken klarte de å forestille seg det de trengte ut i fra ingenting. De tok i bruk hele barnehagen ved å bruke «Minecraft-briller», slik at de kunne se akkurat det de trengte i forbindelse med denne verdenen.



Figur 5 Grotten

I intervjuet uttrykker Leif: «*Marius elsker Minecraft, så han leker Minecraft med meg.*», som kan vise til vennskapsbåndet de i mellom. Minecraft var en lek kun disse to guttene lekte sammen, og om den ene var borte eller ikke ville være med, ble det ikke noe lek. På Leif virker det som om Marius var den eneste som hadde nok kompetanse og kunnskaper om Minecraft, noe som kan være grunnen til at det bare var de to som lekte sammen.

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

På hoppet foregikk det også lek som kunne vise til barnekulturen, og hvilke erfaringer og kunnskaper Anders hadde til skihopping. Han fortalte meg om ulike elementer med hopp og skihoppere, og fortalte at han selv hadde hoppet og stått på ski sammen med familien, og at han hadde sett mye hopp på TV. Dette dro Anders med inn i leken, og delte denne kunnskapen med de andre barna i leken. Slik kan også mediene ha påvirket denne leken på uteområdet, økt oppmerksomhet rundt hopp vil kunne føre til at barn får mer erfaring med det.

4.5 Det sosiale aspektet ved uteområde

I Leif og Marius sin lek er det bare de to som leker med hverandre, mens i «lavaleken» og ved hoppet var det mange barn som lekte. Mårtensson (2004, i Hagen, 2015) viser til at gode sosiale steder ofte oppstår i krysningspunktet mellom andre populære lekesteder, hvor barna samles og blir inspirert til andre typer lek, som kan være uavhengig av miljøet rundt. Dette viser til at barn liker å leke der andre leker, og det trenger nødvendigvis ikke å ha noe å gjøre med selve miljøet. Aktørene på sklia er en av grunnene til at dette er Line sitt favoritt sted i barnehagen, «... fordi der får jeg leke med guttene». Det er ikke kun sklias muligheter til å skli fort, eller lavaleken som tiltrekker Line, men også det at guttene leker der. Barnet har en dragningskraft mot den sosiale leken og Åm (2000, s. 114) forklarer dette med at barna fremstår som hverandres «lekgjenstander». Det er ingen lekgjenstander som kan varte opp med det samme potensialet når det gjelder innfall, overraskelser og spenning, som et annet barn kan. Dette er nok en sentral grunn til at barn gjerne vil ha noen å leke med, og at en venn å leke med vil i lengden danke ut de mest attraktive leketøy (Åm, 2000, s. 114).

5. Avslutning

I avslutningsdelen har jeg valgt å belyse ulike aspekter som kommer frem i funnene. Områdene som viste seg å være populære i mine funn hadde mange forskjellige kvaliteter. Både faste lekinstallasjoner og bruk av natur viste seg å være interessant. Det var stor variasjon i kvalitetene på de ulike områdene, men de ble fortsatt hyppig tatt i bruk av barna. Og det var forskjellige grunner til at ulike områder i barnehagen ble tatt i bruk, som jeg skal vise til i denne delen av oppgaven.

5.1 Leken

I min undersøkelse viste det seg at fantasileken var sentral i alle områdene barna snakket om. Det var blant annet lavaleken på sklia, hopprenn i Holmenkollen, og Minecraft overalt i den «store byen». Ut fra mine samtaler med barna virket det som at det var forskjellige grunner til at de befant seg på områdene de likte å være. Enkelte ble tiltrukket av stedet og mulighetene stedet hadde å tilby barnet, som snøhula og dets varierende bruksområder og innbydelse til lek. Andre steder i uteområdet ble valgt på grunn av elementer barna trengte i leken. Dette var for eksempel hvordan barna var på utkikk etter «hus til familieleken» eller hvordan Leif og Marius tok i bruk hele uteområdet i sin fantasilek. De så etter det som trengtes i leken, og hvor disse elementene befant seg. Leif og Marius tok i bruk snøen, og formet den som en hule hvor de var på jakt etter gull. Leif og Marius hadde også bruk for en slagmark i leken, som førte til at de valgte å ta «fotballbana» (åpent område) i bruk. Slik kan man si at Leif og Marius tok i bruk affordencene i uteområdet. De formet snøen til det de trengte, og de så hvordan fotballbanen passet som slagmark i leken. Slik var det ikke det store åpne område som bydde til lek, men leken som behøvde område i leken. Ved bruk ev egen lekkompetanse, så Leif og Marius ulike elementer i uteområdet som de hadde behov for i leken.

5.2 Miljøet og aktøren

I forholdet mellom landskapet, lek og fysisk aktivitet er det utarbeidet en tabell av Fjørtoft (2012, s. 73) som inneholder disse elementene (Fjørtoft og Sageie, 2000). Jeg har valgt å ikke presentere tabellen her, men heller vise til noe av innholdet. Tabellen beskriver sammenhengen mellom struktur og funksjon i landskapet, som danner biotoper, habitater og nisjer for barns lek og aktivitet. I tabellen blir det belyst at åpne flater byr på fangelek, løpelek, skilek og lek med snø. Altså er det området med sine kvaliteter som byr barnet på visse typer lek, og ikke barnet med sin kompetanse og i sin kontekst som tar det i bruk. Ut i fra disse to forståelsene blir min problemstilling aktualisert, i forhold til om uteområde drar barnet med i en lek og leker med det, eller om uteområde heller fungerer som rekvisitter i barnets lek. Hvem er det som tar kommandoen? Slik jeg forstår Mårtensson (2004, s. 124), er hun av de som legger stor vekt på miljøet, blant annet når hun skriver: «*Det framstår som om rörelsedynamiken blir för stark och att landskapet leker med barnen alldeles för mycket.*». Altså er det landskapet som leker med barnet, og ikke barnet som leker med landskapet?

I min problemstilling blir teorien om affordances svært sentral. I denne teorien blir fort miljøet mer vektlagt enn aktøren, men stemmer det? Ut i fra mine funn virker det som om

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

aktøren er minst like sentral. Slik at aktørens kompetanse, motivasjon og den konteksten det befinner seg i avgjør hva aktøren foretar seg i uteområde. Slik kan barnets lek, fysiske og sosiale kompetanse, og interesser påvirke hva det foretar seg. Leif er for eksempel interessert i Minecraft, og med sin lekkompetanse og evne til å ta i bruk symboler i leken, velger han med sin sosiale kompetanse å dra med seg Marius rundt omkring på uteområdet i barnehagen. Leif viste og lærte Marius ulike elementer fra Minecraft, som førte til at Marius enklere kunne ta del i leken og føle seg trygg i den. Å vise og lære bort ulike elementer i lek gikk igjen i barnehagen hvor jeg gjennomførte mine intervju, blant annet hvordan eldre barn involverte yngre i lavaleken, eller tok med seg andre inn i huset på klatrestativet heller enn i lekestua. Slik hjalp de hverandre til å se potensialer og symboler i uteområde som de sammen kunne dra inn i leken. Dette kan blant annet vise til en barnekultur som består av samarbeid og samhold i leken, hvor de eldre kan støtte de yngre. Leken Leif og Marius tar i bruk viser til deres kompetanse og påvirker hvordan de leker, og hvor leken foregår. Om de hadde mindre kjennskap til Minecraft, kunne andre områder ha vært mer sentralt. For eksempel om de ikke hadde hatt kjennskap til gullgruvene, ville de ikke ha fokusert på dette i leken, men heller tatt i bruk andre deler fra spillet.

Leif sin Minecraftlek er et eksempel på barns kompetanse og hvordan den varierer fra individ til individ, som påvirker deres evne til å se mulighetene ved et område. Kanskje leken på sklia forekommer der på grunn av at den alltid har vært der. Dette er blitt en kulturell aktivitet for barna, hvor det ikke stilles spørsmål ved hvor den foregår. Det kan og være slik at barna ikke ser at lavaleken kan finne sted andre steder og at aktørene ikke besitter kompetanse til å se alternative områder til den populære leken, i motsetning til hvordan Leif og Marius tar i bruk hele uteområde. Et eksempel til slik ulik kompetanse kan være hvordan enkelte barn tar i bruk et lekesverd i leken og er avhengig av det, mens andre klarer å ta i bruk en pinne å se mulighetene ved den. Ved å ta i bruk pinnens fleksibilitet, kan pinnen representere både et sverd, men også paraply eller blomsterbukett. Mens Leif og Marius tar i bruk fantasien og språket for å vise til gjenstandene de tar i bruk i leken, de trenger verken en liten pinne som «pick axe» eller en gren som bazooka. De kaller gjenstandene for «late-ting», som er ingenting, men ting Leif beskriver og forklarer hvordan ser ut. Slik sett kan vi se hvordan de ulike barnas kompetanse avhenger av om de trenger et lekesverd, pinner eller ingen ting. Slik blir pinnen, i denne leken, med alle sine potensielle affordances irrelevante, når Leif heller tar i bruk fantasien og språket. Mens i andre leker kan pinnen som udefinert løsmateriale i naturen være ideell, alt etter hvilke rekvisitter som trengs og kompetansen til aktørene.

5.3 Barns kompetanse

En slik kompetanse kan vise til teorien om affordances, og hvordan kompetansen er nødt til å stemme overens med miljøets muligheter for at de skal kunne bli tatt i bruk. Om barnet for eksempel har begrensninger i individuelle, fysiske og sosiokulturelle forhold, vil det avgjøre hvordan miljøet blir tatt i bruk. Dette kan vise til den ulike kompetansen som lå i barnegruppa i min undersøkelse, og hvilke muligheter de så i miljøet. Gruppen besittet helt klart en stor lekkompetanse med tanke på deres evne til fantasilek, siden de tok den i bruk i hele uteområdet, og så potensialet i de ulike gjenstandene. Men måten de tok uteområde i bruk kom an på barnets forståelse og symboltaking, og hvordan de så potensialet i områdene. Familieleken var sentral i flere deler av uteområdet i barnehagen, og gikk blant annet igjen på klatrestativet og i snøhula, som de fleste av barna forklarte. Men det var ingen av barna som snakket om lekestua, som en skulle sett for seg hadde vært ideell i en slik lek. Dette kan vise til barnas kompetanse, som ikke trenger lekestua for å leke i et hjem, men heller bruker fantasien og gjør klatrestativet og hula om til hus. Slik som Hagen (2015) kommer frem til i sitt studie, kan barna ha gått lei av gjenstander og deres typiske handlingsmuligheter, og heller tatt dem i alternativt bruk. I denne sammenhengen kan det ha blitt kjedelig å kun klatre i klatrestativet, som de kanskje allerede har gjort i flere år, men er heller på jakt etter større utfordringer og velger derfor å ta i bruk området på en alternativ måte, som ikke direkte symboliserer hus og hjem. Dette kan også vise til teorien om flyt, hvor å leke med lekestua i familieleken ikke blir en stor nok utfordring, og den blir derfor kjedelig. Barnet søker større utfordringer som stemmer overens med dets ferdigheter og behov for utfordringer, og ser derfor etter alternative måter å leke familie. Barnet ser klatrestativet, og ser hvordan det passer inn i sin lek, og velger derfor område ut i fra egne ferdigheter og behov for utfordringer.

En annen kompetanse som kom frem under intervjuene er hvordan Anders sin kroppslige kompetanse påvirket hvordan han tok i bruk hoppet i leken. Ut i fra sin kompetanse har han opparbeidet seg selvtillit, som kan gi han en indre bevissthet om at handlingene han gjør på hoppet, «vil helst gå bra». Anders sin selvtillit og optimisme, forankret i tidligere erfaringer og kjennskap til egen kroppslig kompetanse, ga han en trygghet i å ta hoppet i bruk på en annen måte enn de andre barna. De andre barna hadde ikke en slik trygghet på seg selv, og egen kompetanse, og valgte å heller ake over hoppet.

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

I tillegg til barnas lekkompetanse og selvtillit, viste barnekulturen seg som sentral i mine funn, altså den konteksten barnet befinner seg i. Dette kommer blant annet fram i lavaleken som i barnekulturen har gått i arv i generasjoner, eller i Minecraft-leken som er relativt ny, på grunn av samfunnets kultur hvor dataspill har blitt svært sentral. Barnekulturen kommer også tydelig frem i barnas familie-lek, som forekom på flere ulike områder ute i barnehagen, og som forekommer over hele verden. Slik ble mange ulike deler av barnekulturen tatt i bruk i uteområdet. Den ulike konteksten barna befant seg i, påvirket hva de gjorde i området. Hvilken lek de var opptatt av i øyeblikket styrte deres handlinger og valg av sted i uteområde i barnehagen.

Som jeg har vist til tidligere kan også populariteten ved et område være sentralt. Det at mange interessante barn oppholder seg på et område kan tiltrekke andre barn uten at område er nødt til å ha bestemte kvaliteter som er sentrale for dem. Noe som også kan vise til konteksten barnet befinner seg i. Dette er noe Line virket svært opptatt av, og hun foretrakk tydelig å leke med guttene. Hun likte sklia best siden guttene ofte var der, i tillegg var familie-leken i snøhula morsom siden hun og guttene ofte lekte der sammen.

5.4 Mer forskning

På en barnekonferanse ved Dronning Mauds Minne Høgskole om «Barn og rom» mener en av innleggsholderne, Trond L. Hagen (2015, Sandgrind, 2015), at det trengs mer forskning om barns påvirkning og bruk av uteområde. Min undersøkelse har kun hatt fokus på en gitt barnegruppe i en barnehage, og er langt fra noe forskning om uteområde. Jeg har kun vært ute etter min barnegruppes perspektiv på uteområde, derfor kan ikke mine funn generaliseres på grunn av lite datainnsamling, men de kan kanskje vise til en tendens til hvor sentral barns kompetanse er i forhold til uteområde. Gjennom prosessen med min undersøkelse har jeg fått et innblikk i barns perspektiv, og hvordan de har et annet syn på uteområde enn personalet. Ut i fra denne undersøkelsen har jeg fått et innblikk i behovet for mer forskning om barns perspektiv og bruk av uteområde, viktigheten av å se barnets perspektiv og ikke bare våres mening om hva som er best for barnet. Sanderud og Gurholt (2014) gir i sin artikkel kritikk til flere studier, som de mener er mer opptatt av å studere egenskaper ved miljøet enn ved barnet. Og videre viser de til at det er ofte forskerens kritikk som oppmerksomheten går til, i stedet for barnets perspektiv.

Jeg er enig med Hagen (2015, i Sandgrind, 2015), når han påpeker viktigheten av å tilegne seg en dypere innsikt i barn og ansattes påvirkning av det fysiske utemiljøet og hvordan dette

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

gjenspeiles i barns lek. Samtidig som jeg ser poenget til Sanderud og Guholt (2014) i forhold til et økt fokus på barnet i stedet for miljøets kvaliteter og muligheter. Videre forskning av barnet i forhold til uteområde er viktig, samtidig som man må ta i bruk flere perspektiver for å oppnå en mer nyansert forståelse av temaet.

6. Referanseliste

Askland, L. & Sataøen, S. O., (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bagøien, T. E. & Storli, R., (2013). *Lag en naturlekeklass – i barnehage og skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bae, B. (2014). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Bergström, S. E., (2013). *Rum, barn och pedagoger. Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Umeå: Print & Media

Buaas, E. H., (2012). *Med himmelen som tak*. Oslo: Universitetsforlaget

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Fjørtoft, I., (2012). Barnas lekebiotoper. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T., *Rom for barnehage*. (s. 65-76). Bergen: Fagbokforlaget

Hagen, T. L., (2013). Bevegelseslek i natur og barnehagens nærmiljø. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T.(red.), *Kroppslighet i barnehagen*. (s. 352-360). Oslo: Gyldendal Akademisk

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

Hagen, T. L. & Rystad, P. G., (2014). Utemiljø som inspirerer til barns fysiske aktive lek. I Sæther, M. & Hagen, T. L.(red.). *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena.* (s. 30- 44). Bergen: Fagbokforlaget

Hagen, T. L. & Sæther, M., (2014). Kreativ ute. Sæther, M. & Hagen, T. L.(red.) *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena.* (s. 13-29). Bergen: Fagbokforlaget

Hagen, T. L., (2015). *Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet.* Lastet ned fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1430/1277>

Hendry, L. & Kloep, M.(2003). *Utviklingspsykologi I praksis.* Oslo: Abstrakt forlag

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag

Kampmann, J., (1994). *Barnet og det fysiske rum.* København: Forlaget Børn & unge.

Kibsgaard, S. & Sandseter, E. B. H., (2013). Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. Sandseter, E. B. H., Hansen, T. L. & Moser, T.(red.), *Kroppslighet i barnehagen.* (s. 65-80). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kommuneforlaget.no (2016). *Råd.* Lastet ned fra <http://www.kommuneforlaget.no/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=1079>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring.* Bergen: Fagbokforlaget

Lillemyr, O. F., (2011). *Lek på alvor.* Oslo: Universitetsforlaget

Lyseklett, O. B. & Bjørgen, K., (2013). Barns bevegelseslek I snø og is. Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T.(red.), *Kroppslighet i barnehagen.* (s. 361-380). Oslo: Gyldendal Akademisk

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

Melhuus, E. C., (2012). Hytta i skogen, erfaringer om et «sted». I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T.(red.), *Rom for barnehage*. (s. 193-211). Bergen: Fagbokforlaget

Moen, K. H. (2011). *Nærmiljø og samfunn i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Mårtensson, F. (2004). Landskapet i leken: En studie av utenomhuslek på förskolegården (Doktoravhandling). Swedish University of Agricultural Sciences, Alnarp.

Naughton, G. M., Rolfe, S. A. & Sirasj-Blatchford, I. (2010). *Doing Early Childhood Research*. Maidenhead: Open University Press

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

Osnes, H., Skaug, H. N. & Kaarby, K. M. E., (2010). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

Sanderud, J. R., (2014, januar). Barns nysgjerrige lek i natur – utforskende dannelse. Lastet ned fra https://www.idunn.no/np/2014/01/barns_nysgjerrige_leki_natur_-_utforskende_dannelse

Sandgrind, S. W., (2015). *Etterlyser mer forskning på barns utelek og barnehagens uteområde*. Lastet ned fra: <http://barnehage.no/forskning/2015/12/etterlyser-mer-forskning-pa-barns-utelek-og-barnehagens-uteomrade/>

Sandseter, E. B. H. (2013). Det opplevels- og spenningssøkende barnet. Sandseter, E. B. H., Hansen, T. L. & Moser, T.(red.), *Kropplighet i barnehagen*. (s. 53-64). Oslo: Gyldendal Akademisk

Storli, R., (2013). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T.(red.), *Kropplighet i barnehagen*. (s. 335-351). Oslo: Gyldendal Akademisk

Svenning, B., (2009). *Hva fortelles om meg?* Otta: Cappelen Akademisk Forlag

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

Van der Meer, A., (2013). Tidlig utvikling hos de minste barn. Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T(red.), *Kroppslighet i barnehagen*. (s. 161-179). Oslo: Gyldendal Akademisk

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum

Åm, E., (2000). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk

7. Vedlegg

7.1 Samtykkeskjema

Til foreldre/foresatte ved ... barnehage

14. mars 2016

«Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?»

Jeg er barnehagelærerstudent ved Dronning Mauds Minne Høyskole i Trondheim. I forbindelse med min bacheloroppgave ønsker jeg å intervju barn i barnehagen. Tema vil være barnehagens uteområde, og barnets perspektiv på det. Jeg vil la barnet selv ta bilder av uteområdet, for så å sammen snakke om barnets meninger om uteområdet og bildene.

Jeg vil intervju de eldste barna i barnehagen, og i den forbindelse ber jeg om tillatelse til å intervju ditt/deres barn. Intervjuet vil bli gjennomført i barnehagen, i uke 11 (14.-18. mars 2016).

Jeg har taushetsplikt og vil anonymisere intervjuene, barna og barnehagen. Jeg vil ta lydopptak av intervjuene, som så skal transkriberes, før de blir slettet senest i slutten av mars. Jeg vil være den eneste som skal lytte til lydopptakene.

Barn som får tillatelse til å bli intervjuet, må også selv ønske dette for å delta i intervjuet. Foreldre/foresatte og barn kan også trekke seg underveis om de har ønske om det.

Mine veiledere i bacheloroppgaven er

• Marianne Schram

Epost: Marianne.Schram@dmmh.no

• Gjertrud Stordal

Epost: Gjertrud.Stordal@dmmh.no

ved Dronning Mauds Minne Høyskole i Trondheim.

Om det er noen spørsmål er det bare å ringe eller sende meg en epost.

Hvilke faktorer i uteområde er det som tiltrekker barn, og hvorfor?

Med vennlig hilsen

Elin Stubsjøen Martinsen

Epost: 130172@student.dmmh.no

Tlf: 99360235

.....
Jeg/vi samtykker i at mitt/vårt barn får delta i intervjuet beskrevet over.

.....
Sted/ dato

.....
Underskrift

7.2 Intervjuguide

Først vil jeg fortelle barnet igjen hva som er temaet i intervjuet og hvordan det skal foregå. Jeg vil forklare at jeg er interessert i bildene barnet har tatt, og at jeg er interessert i å vite hva barnet tenker om dem. Jeg tar fram bildene, og viser dem til barnet.

Her er bildene du tok sammen med meg, husker du de? Og at vi gjorde det sammen? Kan du fortelle meg om de forskjellige bildene?

Hva er grunnen til at du valgte å ta bildet av dette?

Hva liker du her?

Er det noe spesielt du liker å gjøre her? Hva?

Det var mange fine bilder, hvilke av dem likte du best?

Disse bildene ja, dem syntes jeg er fine.

Kan du fortelle om dem igjen? Hvorfor valgte du dem? Er det yndlingsplassen din? Hvorfor?

Hva liker du å gjøre her?

Leker du her alene eller er du med noen flere? Hvem?

Så det er ... (navn på barnet/barna det leker med) du pleier å være med her, pleier dere å leke andre steder?

Hvordan leker dere da?

Hva er grunnen til at dere leker bare her/der også?

Når jeg avslutter intervjuet vil jeg gi en stor takk til barnet for at det ville snakke med meg, og fortelle at det har gitt meg mange nyttige svar og hjulpet meg. Fortelle at det har vært hyggelig å snakke med det alene, og at jeg har lært mye fra intervjuet, ting jeg ikke visste fra før. Jeg må også gi barnet muligheten til å si hvordan det har hatt det, hvordan intervjuet har vært. Og om det eventuelt er noe annet det vil fortelle meg. Spørre barnet om det er noe mer jeg burde ha spurt om.