

Barns risikofylte lek i barnehagen

En utforskning av barneperspektivet

Av

Rikke Marie Poulsson

kandidatnummer: 213

Bacheloroppgave
Barns lek og læring i naturen

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

1.0 Innledning.....	2
2.0 Teori	3
2.1 Risikofylt lek, hva er det?.....	3
2.2 Nytteverdien av risikofylt lek	4
2.2.1 motorisk utvikling.....	4
2.2.2 Sosial utvikling.....	5
2.2.3 Kognitiv utvikling.....	5
2.3 Barneperspektivet i risikofylt lek	6
2.4 Kjønnsperspektivet	7
2.5 Voksenperspektivet	8
3.0 Metode.....	9
3.1 Metode.....	9
3.2 Design.....	9
3.3 Utvalg	10
3.4 Materiale.....	10
3.4.1 Intervjueguide.....	10
3.4.2 Båndopptaker.....	11
3.4.3 Observasjonskriterier og observasjonsnotat	11
3.5 Prosedyre	12
3.5.1 Forarbeid.....	12
3.5.2 Gjennomføring.....	12
3.5.3 Etterarbeid	13
3.6 Metodekritikk og feilkilder.....	13
4.0 Resultater	15
4.1 Guidede turene.....	15
4.1.1 Den risikofylt leken	15
4.1.2 Nytteverdien	16
4.1.3 Barneperspektivet	17
4.1.4 Kjønnsperspektivet	18
4.1.5 Voksenperspektivet	18
4.2 Observasjon	19
5.0 Drøfting	20
5.1 Risikofylt lek, hva er det?.....	20
5.2 Nytteverdi	20
5.2.1 Motorisk utvikling	20
5.2.2 Sosial utvikling.....	21
5.2.3 Kognitiv utvikling.....	21

5.3 Barneperspektivet	22
5.4 Kjønnsperspektivet	22
5.5 Voksenperspektivet	24
6.0 Avslutning	25
Referanser.....	26
Vedlegg	28
Vedlegg 1.....	28
Vedlegg 2.....	29

1.0 Innledning

Bacheloroppgaven som skal skrives i tredje og siste studieår skal ha utgangspunkt i studentens fordypning det året. Med fordypning i Barns lek og læring i naturen har jeg valgt å skrive om temaet barns risikofylte lek, et tema som er veldig aktuelt i dagens samfunn.

Som liten har risikofylt lek vært en stor del av oppveksten min. Barndomsminnene er fylt med klatretrær og aking nedover bratte bakker, koblet sammen med en følelse av fryd og latter. For meg har friheten til å utfordre meg selv og omgivelsen vært en viktig del av å forme den jeg er og det synet jeg selv har på slik lek. Ikke minst har oppmuntringen jeg fikk gjort at jeg har turt å gå det ekstra skrittet. Noe av det som sitter sterkest igjen er følelsen som omgir disse minnene. Den risikofylte leken bar alltid med seg en følelse av mestring hver gang jeg greide det store hoppet på ski og ble stående etter landingen. Det var en glede som spredte seg i magen og overvant den litt skumle sitringen da hånden grep om grenen jeg ikke var sikker på om jeg nådde. Det var en sikkerhet som vokste i meg på kroppen min og alt det jeg var i stand til å gjøre. Å balansere på kanten av det skumle du ikke helt visste om du klarte og det du visste at du fikk til. Det kan også være verdt å merke seg at de fleste av disse minnene finner sted i naturen og ute i marken.

Det er denne følelsen jeg først og fremst ønsker å utforske i oppgaven min. Etter å ha hatt om risikofylt lek på skolen og de voksnes syn på dette ønsker jeg i denne oppgaven å trekke frem hva barn mener om den risikofylte leken. Barnehagen skal ivareta barnas behov og barna har en rett til å komme med sine meninger om hverdagen sin slik det er stadfestet i både barnehageloven og FN's barnekonvensjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). Det er med dette i tankene at jeg kom frem til problemstillingen:

Hvilke muligheter opplever de eldste barna å ha for risikofylt lek i barnehagen?

Med denne problemstillingen dukket det opp en rekke spørsmål jeg ønsket å finne svaret på: Hva opplever barn når de engasjerer seg i risikofylt lek? Hva slags former for risikofylt lek leker barna? Hva er viktig for dem? Er det enkelte typer spennings og risikofylt lek som er mer attraktive for barna enn andre? Er det elementer knyttet til den spenningsfylte leken som barna savner i uteområdet, eller som de får innfridd andre steder (f.eks på tur)? Er det elementer som hindrer den risikofylte leken? Og hvilke erfaringer har jenter og gutter på dette feltet?

Det er ikke et mål å finne et fasitsvar på disse spørsmålene, men heller å utforske hvordan barna opplever den risikofylte leken og med deres perspektiv kaste lys på hvordan de selv ser seg i

samhandling med omgivelsene. Det er mye man kunne gått inn på innenfor problemstillingen, men jeg har i oppgaven min valgt å fokusere mest på barna og deres lek. Jeg kommer også til å se litt på hvordan jenter og gutter fremstilles ulikt på bakgrunn av kjønnsrollene og si noe om voksenperspektivet på risikofylt lek.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg trekke frem teori som er relevant for problemstillingen min. Innenfor risikofylt lek er Ellen Beate Sandseter en fremtredende forsker og mye av teorien vil derfor komme fra henne. Først vil jeg prøve å avklare begrepet risikofylt lek før jeg går videre inn på den risikofylte lekens betydning for barna. Jeg vil se på hvordan kjønnsroller trer frem i risikofylt lek og på hvordan barna selv ser på slik type lek. Mot slutten av kapittelet vil jeg i noen grad komme innom de voksnes holdninger til leken.

2.1 Risikofylt lek, hva er det?

Barn har rett til å leke, dette er stadfestet i FN's barnekonvensjon artikkel 31. Lek er barnets primærarena for selvuttrykkelse, knytting av relasjoner og vennskap og til å oppleve en følelse av kontroll og mestring (Öhman, 2012, s.15). Lekens plass blir videre fremhevet i barnehageloven og i rammeplanen, som sier at «Leken skal ha en framtrødende plass i barns liv i barnehagen.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.31). For barna har ikke leken noe videre betydning for læring og utvikling, barna leker fordi det er gøy og fordi leken har egenverdi i seg selv. Allikevel er det nettopp i leken at barn tilegner seg viktige kunnskaper som hvordan å knytte vennskap, turtakning, dele med andre og utvikler språkkompetansen sin.

Innenfor lekens verden har risikofylt lek, eller lek med spenning og risikofylte elementer, en naturlig plass i barns barndom og er noe de aktivt søker etter i leken og omgivelsene sine (Sandseter, 2013, Sandseter, 2014). Slik jeg nevnte i innledningen husker nok mange den leken fra barndommen som ga den sitrende følelsen i magen, den som balanserte på kanten mellom skrekk og fryd. Usikkerheten av å ikke være sikker på om du mestret situasjonen, men som du fortsatt ville prøve på.

Gjennom sin forskning har Sandseter (2013, s.180) funnet ut at denne typen lek er noe som først og fremst oppstår utendørs og i det vi omtaler som barns frie lek. Videre har hun valgt å dele det opp i seks ulike kategorier etter hvordan barna leker med slik lek:

1. lek med stor HØYDE – der det er fare for skader ved fall som klatring, hopping fra høyder, henge eller slenge i høyder, balansere i høyder
2. lek med stor FART – ukontrollert fart og tempo der det er sjanse for å treffe noe eller noen, deriblant sykling, aking, skli eller løpe
3. lek med FARLIGE REDSKAPER – øks, sag, hammer, tau, kniv eller andre redskaper som kan medføre skader på deg selv eller andre
4. lek i nærheten av FARLIGE ELEMENTER – der man kan falle ned i eller skade seg på noe, som bål, stup, vann/sjø
5. lek som innebærer KAMP – der barn står i fare for å skade hverandre, som bryting slåssing, fekting med ulike gjenstander (pinner, spader, lekesverd)
6. lek hvor barn kan FORSVINNE eller GÅ SEG BORT – tilfeller der barn er uten oppsyn og det ikke eksisterer «gjerder», slik som i skog og åpne områder

(Sandseter, 2014, s.14)

2.2 Nytteverdien av risikofylt lek

Det er mange som diskuterer risikoene og farene ved å drive med risikofylt lek for barn, allikevel er de fleste enige om at de positive aspektene i mange tilfeller utveier de negative (Sandseter, 2013).

I leken konstruerer barn situasjoner de kan komme til å møte i virkeligheten senere i livet som en måte å øve seg på dette. Dette kan også trekkes inn i relasjon til barns risikofylte lek. I risikofylt lek kan barna selv skape og øve seg på usikre og risikofylte situasjoner innenfor trygge rammer der konsekvensene vil være mindre alvorlige enn om de hadde opplevd dem i virkeligheten (Bruner 1976, Sutton-Smith, 1997, i Sandseter, 2013).

2.2.1 Motorisk utvikling

Da barn ofte søker den risikofylte leken på grunnlag av den stimuli den gir og de positive relasjonene, har den også positive utslag på barnets motoriske evner. Å få utfolde seg slik at kroppen blir utfordret og da en er nødt til å ta i bruk de fysiske egenskapene en innehar, gir dette øvelse og utvikling til både muskelstyrke, utholdenhet, skjelett og motoriske ferdigheter (Byers & Walker, 1995, Humphreys & Smith, 1987, Pellegrini & Smith, 1998 i Sandseter, 2014, s.17).

Tidligere teorier om motorisk utvikling og læring har fokusert på at utviklingen følger et forutbestemt mønster og at ulike bevegelser og funksjoner ville komme etter hvert som kroppen vokste og barnet ble eldre (Fjørtoft, 2013, s.184). I senere tid har slike teorier veket plass for et mer dynamisk syn som heller fokuserer på helheten og på sammenhengen mellom en persons

forutsetninger, oppgaven som skal utføres og de fysiske omgivelsene rundt dem. Dynamisk systemteori er en måte å se den motoriske utviklingen i et mer fleksibelt perspektiv, hvor det enkelte barns forutsetninger og evner ses i lys av læring og det miljøet barnet befinner seg i (Fjørtoft, 2013, s.185).

Et godt utviklet motorisk funksjonsnivå hevdes å ha positive konsekvenser for andre utviklingsområder og et velutviklet nivå har stor sammenheng med hvilke muligheter barn får i leken og utformingen på miljøet de befinner seg i (Moser og Storli, 2014, s.121-122). Slik som tidligere nevnt ser barn ut til å trekkes mot den utagerende leken som assosieres med risikofylt lek. Den risikofylte leken gir muligheter for å prøve ut ferdigheter og evner og teste egne grenser. Barn med tilgang til et godt utemiljø og frihet til å leke har et sterkere grunnlag for å bygge opp sterke motoriske ferdigheter enn barn som ikke har det. Dette vil da igjen påvirke sosial og kognitiv utvikling, som videre utdypes i kommende avsnitt.

2.2.2 Sosial utvikling

Mye av det sosiale utbyttet barn får av risikofylt lek kommer av at aktivitetene barn utfører innenfor denne typen lek ofte gjøres i fellesskap. Klatring, aking, skliing og lekeslossing er til dels sosiale aktiviteter som gir barna stor mulighet for samarbeid og ansvarsfordeling (Sandseter, 2014, s.18). Av alle disse aktivitetene er det kanskje lekeslossing eller lek som inneholder kamp som gir størst utbytte for det sosiale. Flinn og Ward (2005, i Sandseter 2014) har i sin forskning funnet at denne typen lek, som i hovedsak blir gjennomført av gutter, gir størst utbytte for den sosiale kompetansen barna tilegner seg i forhold til motorisk utvikling og antifobisk effekt.

Å være i samspill med andre barn og trene på ulike sosiale ferdigheter er en viktig erfaring for hvordan barnet senere i livet omgås og nærmer seg andre mennesker. For guttungen som ikke får hjelp og støtte til å forstå den komplekse væremåten i kampeleker kan dette sitte igjen i flere år. Likeså er motoriske ferdigheter viktig for å skaffe seg lekekamerater og en plass i barnegruppen (Moser og Storli, 2014, s.121). Små barn oppretter kontakt først gjennom det kroppslige og et manglende repertoar av bevegelser og uttrykk kan føre til ekskludering og utestengning fra gruppa.

2.2.3 Kognitiv utvikling

Ferdighetene barn tilegner seg gjennom lek og utforskning av risikofylt lek er essensielle for den videre utviklingen til barnet, motorisk og sosialt så vel som kognitivt. Kognitiv utvikling handler i stor grad om hva en person oppfatter, erkjenner og tar inn gjennom sansene og hvordan dette

umiddelbart tolkes og forstås. Selv om det kan være vanskelig å definere akkurat hva som går under kognitiv utvikling kan det sies å handle om utvikling av intelligens, språk, konsentrasjon og persepsjon (Moser, 2013, s.140). Løkken trekker inn begrepet persepsjon når hun beskriver Merleau-Ponty sin filosofi om hvordan menneskekroppen tolker og reagerer omverdenen samtidig som vi er tilstede i øyeblikket (Løkken, 2013, s.46). Perseptuell meningsdanning handler i denne sammenhengen om et menneskets umiddelbare forståelse og tanker om det vi registrerer rundt oss før vi i det hele tatt gjør opp en bevisst oppfatning om det. Vår persepsjon av omverdenen vil vokse i grad med erfaringene våre. Utviklingen av de andre kognitive områdene vil påvirke hverandre og forandre måten vi forstår og tenker om omgivelsene og situasjoner vi opplever.

Å lære seg å tolke omgivelsene ved hjelpe av perseptuelle egenskaper som romorientering: å kunne bedømme et roms form, dybde, størrelse og andre objekters størrelse og bevegelse, både i forhold til rommet og til deg selv, vil kunne gi barnet uunnværlige fordeler senere i livet (Sandseter, 2014, s.17). Et barn som har tidligere erfaringer med å balansere på steiner og kanter vil ha et bedre grunnlag for å bedømme og handle riktig når hun/han mister balansen eller å kjenne forskjellen i underlaget når steinene er våte av regn eller sjøsprøyt. Erfaring med risikofylt lek er viktig med tanke på risikovurdering, og som følge av dette risikostyring (Sandseter, 2014, s.20). Om svaret på å beskytte barn mot farer blir å fjerne all form risiko og stimuli for barnet vil sjansen for å skade seg være betraktelig mer alvorlig enn om barnet har oppøvd seg en erfaring med risikovurdering. Et barn som aldri har prøvd å hoppe over en sprekk i berget vil ikke ha samme grunnlag for å bedømme avstand og egen avsparksraft enn et barn som har trening med dette. Resultatet kan bli at barnet uten erfaring tar hoppet uten å ha noen formening om konsekvensene om den ikke klarer spranget, mens barnet med tidligere erfaringer perseptuelt bedømmer avstanden som for stor på bakgrunn av tidligere erfaringer og forståelsen av egne motoriske ferdigheter.

2.3 Barneperspektivet i risikofylt lek

Barn er naturlig utforskende og søker aktivt etter stimuli i hverdagen for å komme videre i egen utvikling (Askland og Sataøen, 2013, s.131). Dette gjør de i stor grad gjennom leken. Leken er lystbetont og barn leker rett og slett av den grunn at de har lyst. Leken har egenverdi i seg selv for barna og er en integrert del av barndommen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.32). Først og fremst blir risikofylt lek sett på som lek og er som nevnt over et viktig element for utvikling hos barna.

Ulike undersøkelser av barn har gitt det svaret at barn søker risikofylte og spennende situasjoner fordi det gir blandete følelser av skrekk og fryd (Coster & Gleeve, 2008, Sandseter, 2013, Sandseter, 2014). Barn snakker ofte om å kjenne på følelsen av å ta en stor risiko, samtidig som de

vet at den faktiske risikoen ikke er like stor (Coster and Gleeve, 2008, s.16). Dette gjør at de kan gå utenfor sin komfortsone og samtidig føle seg trygg og oppleve glede og mestringfølelse i å gjennomføre en aktivitet.

Ved å gjennomføre aktiviteten til tross for motstridende følelser opplever barna en følelse av å ha oppnådd noe, spesielt hvis det var noe de genuint måtte overtale seg selv til å gjennomføre (Coster and Gleeve, 2008, s.16). Følelsen av mestring er viktig for barnets utvikling og skaper motivasjon for videre utprøving og utforskning (Askland og Sataøen, 2013, s.135). Tilbakemeldingen barna får på for eksempel utførelsen av risikofylt lek vil være med på å bestemme om barnet føler stolthet og vil videre utforske dette. Stolthet og økt selvtillit er viktige egenskaper som øker barnets selvbilde.

Imidlertid er det ikke slik at alle barn er like spenningsøkende. Forskning innenfor personlighet og spenning- og risikosøking har vist at graden av søken etter risiko henger mye sammen med personlighet (Breivik, 2001, Sandseter, 2013). Zuckerman (Breivik, 2001) har gjort mye forskning innenfor dette feltet og har kommet frem til at befolkningen grovt kan deles inn i to kategorier; høyt spenningsøkende og lavt spenningsøkende. Der lavt spenningsøkende kan si seg fornøye med å gå turer langs en sti og heller unngår situasjoner som gir høy kroppslig og mental aktivering vil en høyt spenningsøkende person oppleve glede og fryd når risikoen er så høy som mulig (Sandseter, 2013). Om man ser på risikofylt lek fra dette perspektivet vil defineringen av risikofylt lek variere fra person til person.

2.4 Kjønnsperspektivet

Selv om det i Rammeplanen og i FN's barnekonvensjon er stadfestet at alle barn skal ha samme rettigheter og muligheter sett bort ifra kjønn er ikke dette alltid tilfellet i barnehagen (Østerås, 2011, s.145). Det er ikke alltid like lett å handle slik man teoretisk ønsker og ofte er det slik at egen praksis ofte ikke er i overenstemmelse med slik en tenker. Ofte kan det være lett å tenke på gutter og jenter som motsetninger, og som et resultat tillegge dem motstridende egenskaper. For eksempel at gutter spiller fotball og herjeleker mens jenter leker rolleleker og tegner. Implisitt i dette ligger det da at gutter ikke kan tegne og jenter ikke spiller fotball. Slike syn på kjønn preger mye av dagens samfunn og selv om man i mange sammenhenger har begynt å problematisere en slik tankegang kan det være vanskelig å handle på tvers av mønstrene (Østerås, 2011, s.146).

Jenter og gutter har imidlertid ulike måter å tilknytte og opprettholde vennskap på (Askland og Sataøen, 2013, s.77). Dette tilsier at de også har ulike måter å leke sammen på. Askland og Sataøen viser til en maktstruktur innenfor vennskap, uttrykt ved tre spørsmål, som presenteres ulikt hos

gutter og jenter. Det første spørsmålet handler om hvordan barna viser hverandre at de er venner. Her kan gutter vise lojalitet og tilhørighet i guttegjengene gjennom kjærlig knuffing og dytting (Storli, 2014, s.89). Jenter på sin side kan sies å uttrykke vennskapet sitt på andre måter som ikke er like tydelige for en utenforstående. Det andre spørsmålet går ut på hvordan de inviterer til lek. Her igjen kan gutters invitasjon til lek komme gjennom dytting eller knuffing på en måte som tydelig signaliserer lek og vennskap. Dette er ofte tilknyttet boltre og lekeslossing blant gutter (Storli, 2014, s. 89). Jenter kan også invitere til lek på denne måten, men bruker oftere en mer verbal tilnæringsmåte. Det siste spørsmålet viser hvordan barna avviser andre barns ønske om å leke. Her er det både verbale og nonverbale metoder å svare på, og kan være noe ulikt hos gutter og jenter. I tillegg viser Askland og Sataøen (2013, s.78) til at gutter ofte inngår store vennegrupper og har en lojalitet til det større der jentene heller inngår *dyader*, hvor gruppa blir et middel for å knytte vennskap med enkeltpersoner.

2.5 Voksenperspektivet

Selv om jeg i oppgaven har valgt å fokusere på barnets perspektiv i den risikofylte leken, kommer en ikke unna å trekke inn de voksnes holdninger. Barnas hverdag er i stor grad styrt av de voksnes beslutninger og det vil på bakgrunn av dette være relevant å trekke inn de voksnes syn på denne type lek for å kunne danne seg et nyansert bilde av barns risikofylte lek.

Flere spørreundersøkelser og intervjuer viser at norske barnehageansatte stort sett stiller seg positive til barns risikofylte lek, og oppmuntrer til dette (Sandseter, 2014, s.23). Videre er det også forsket på at menn i større grad enn kvinner har positive holdninger og tillater slik lek blant barna (Sandseter, 2014, s.24). Det er derfor viktig at de voksne stiller seg åpne og reflekterer rundt egne holdninger til risikofylt lek, slik at man kan bli bevisst egne styrker og bekymringer. Det er kun gjennom samtale og refleksjon at man kan utvikle sin egen kompetanse. For et barn som ligger bak gjennomsnittet i den sosiale og motoriske utviklingen vil de voksnes støtte og veiledning kunne gjøre stor forskjeller for barnets kompetanse og læringsutbytte.

3.0 Metode

3.1 Metode

Metode kan forklares som den fremgangsmåten, det middelet, vi velger å bruke når vi skal gå i gang med å innhente ny kunnskap om et område (Dalland, 2012, s.111). Det er alle de redskap og verktøy som tas i bruk og bidrar til dette formålet. Når en skal velge metode til bacheloroppgaven er det flere punkt som er viktig å ta stilling til. Avhengig av hva vi ønsker å undersøke og hvordan problemstillingen er formulert vil det være negative og positive sider ved ulike metoder. Grovt sett skilles metoder inn i to kategorier: kvantitativ og kvalitativ. Der kvantitative metoder fokuserer på bredden i undersøkelsen og ofte gir data i form av tall og gjennomsnitt er den kvalitative metoden i større grad fokusert på det særegne og forståelsen som ofte ikke kan uttrykkes ved tall eller verdier (Dalland, 2012, s.112).

3.2 Design

I undersøkelsen min var jeg ute etter å finne ut mer om hvordan barn opplever den risikofylte leken, og da spesielt i uteområdet i barnehagen. For å finne ut av dette har jeg valgt å ta i bruk to kvalitative metoder: observasjon og guidet tur. Slik det ble nevnt innledningsvis er kvalitative metoder best egnet når man ønsker å gå i dybden på et tema, og å ha en nærhet til feltet. Det blir en helhetsforståelse av det man undersøker som kommer frem og forskerens deltakelse og direkte involvering med undersøkelsespersonene vil påvirke funnet og tolkningene. Dette er viktige ting å huske på når jeg skal ut i barnehagen og samle inn data.

Hovedmetoden jeg har valgt å bruke til innsamling av data er «guidet tur», som er inspirert av «the mosaich approach» av Alison Clarke. The Mosaic Approach går ut på å ta i bruk flere ulike metoder for å samle inn perspektiver barna har på livet sitt og omgivelsene rundt seg. En av disse metodene er en guidet tur hvor barna i hovedsak tar styringen og «guider» turen (Clark, 2005). Tanken bak valget av metode er å la barna tre frem som meningsbærere om sitt eget liv. Gjennom den guidete turen ønsket jeg å få en større innsikt i hvordan barna selv opplevde den risikofylte leken i barnehagen. For å finne ut av dette har jeg tatt i bruk Sandseters seks kategorier i den guidete turen for å få et innblikk i hvordan barna bruker disse i hverdagen sin. Under den guidete turen vil jeg stille barna spørsmål knyttet til de seks kategoriene, barna vil så få muligheten til å vise meg de ulike stedene på uteområdet og både forklare og demonstrere hvordan de blir tatt i bruk. Turen blir i og for seg en samtale mellom meg og barna, men gir muligheter for spontane innspill og praktiske demonstrasjoner som det ikke hadde vært rom for om jeg hadde gjennomført de samme spørsmålene i et intervju inne på avdelingen.

Intervju og observasjon er to metoder som er nært forbundet med hverandre innenfor kvalitativ metode, og det er derfor naturlig at disse to metodene vil overlape hverandre noe (Dalland, 2012, s.185). Selv om guidet tur ikke direkte er et intervju tenker jeg fortsatt at observasjon vil være nyttig når jeg i etterkant av den guidete turen vil observere hvordan barna tar i bruk uteområdet. Bae trekker frem fire aspekter ved kvalitative observasjoner, deriblant en søken om å oppnå en helhetsforståelse av observasjonsemnet og å se på de mellommenneskelige relasjonene og samspillet. Det innebærer en bevissthet på hvordan forskeren selv er i observasjonen og på hva som observeres (Dalland, 2012, s.190).

3.3 Utvalg

Det er gjort et strategisk valg av barnehage og av intervjupersoner. Valget av intervjupersonene er gjort med tanke på den informasjonen jeg ønsker å innhente under den guidete turen. Jeg valgte ut fire barn, to jenter og to gutter, til å være med på den guidete turen. Det var et poeng å få med både jenter og gutter i undersøkelsen, slik at jeg kunne få informasjon på begge kjønn og på denne måten sammenligne disse.

Siden det kan være vanskelig å forsikre seg at deltakelse fra barna er frivillig har jeg gjort mitt ytterste for å ivareta dette. Det var i forkant av datainnsamlingen sendt ut et informasjons- og samtykkeskjema til foreldre av de aktuelle barna der jeg informerte om oppgaven jeg skulle skrive og forsikret om barnas anonymitet og min egen taushetsplikt (se vedlegg 2). I tillegg snakket jeg med barna i forkant av innsamlingen og forklarte etter beste evne hva jeg skulle gjøre og hva som kom til å skje. De fikk vite at deltakelsen var helt frivillig og at de kunne, når som helst under turen og uten konsekvenser, trekke seg fra oppgaven.

3.4 Materiale

3.4.1 Intervjueguide

Intervjuguiden er det hjelpemiddelet som skal veilede deg gjennom intervjuet. Slik som i alle kvalitative intervjuer er det et mål også i den guidete turen å oppnå en samtale med intervjupersonen, ikke bare lese opp en rekke spørsmål fra et spørreskjema (Dalland, 2012, s.167). Intervjuguiden skal være en hjelp til intervjueren for å huske de samtaleemnene og temaene de ønsker å dekke i intervjuet. I den guidete turen er målet at barna til en viss grad skal ta styringen og intervjuguiden blir her en hjelp for meg til å passe på at alle sidene av emnet blir tatt med, men trenger ikke på noen måte å besvares i kronologisk rekkefølge. Det kan være nyttig å ha med seg

Intervjuguiden under den guidete turen, både for huske alle spørsmålene og for å notere. Dersom noen av temaene belyses i en annen rekkefølge enn det intervjuer har oppført kan det være lurt å markere dette på guiden slik at det ikke blir brukt opp unødvendig tid på å besøke emner to ganger.

For intervjuer kan det å utarbeide en intervjuguide være en måte å forberede seg og utforske det teamet man skal intervjuer faglig og mentalt (Dalland, 2012, s.167). Da den guidete turen er en relativt åpen og fri intervjusituasjon vil dette gi mye rom for spontane og uforberedte svar. Dette er også noe jeg tok hensyn til i utformingen av intervjuguiden og tenkte over på forhånd. Jeg har valgt å starte med enkle, konkret spørsmål tatt fra Sandseters seks kategorier, før jeg følger opp med utdypende spørsmål (se vedlegg 1). I den guidete turen vil slike oppfølgerspørsmål kunne være knyttet til stedene barna viser meg i tillegg til å være en naturlig del av det å oppmuntre barna på det de sier og til videre forklaring under omvisningen.

3.4.2 Båndopptaker

I kvalitativt intervju kan det være lurt å ta i bruk en båndopptaker ikke minst fordi dette garanterer at du ikke glemmer noe av det som blir sagt under samtalen med intervjupersonene. Løkken og Søbstad (2006) trekker også frem nytten ved dette, men påpeker også hvordan det kan hemme intervjupersonen. Der bruken av båndopptakeren gjorde meg mer avslappet og tilstedeværende i den guidete turen var det også viktig å snakke med barna om lydopptakeren før vi startet turen. På denne måten fikk barna fritt uttrykke sin nysgjerrighet for denne uten at det gikk utover kvaliteten for samtalen i selve datainnsamlingen.

3.4.3 Observasjonskriterier og observasjonsnotat

På forhånd av observasjonen er det viktige å foreta en del valg i forhold til det man skal observere. Jeg bestemte meg for å observere barna på uteområdet, i etterkant av den guidete turen slik at jeg kunne observere i lys av det barna fortalte meg. Observasjonen gikk over en halvtime og jeg skulle ha fokus på barnas lek og hvordan de brukte områdene. I starten av prosessen vurderte jeg en deltakende observasjon, men bestemte meg for å gå bort fra denne ideen. Dette var for lettere og på en mer objektiv måte å kunne observere det barna holdt på med.

I observasjonen er det lurt å ha et observasjonsnotat for å kunne notere seg sted, dato, tidsrammen for observasjonen og hva som skal observeres. Dette kan gjøre det enklere for observatøren i etterkant når han eller hun skal tolke og skrive om observasjonene som er gjort.

Etter observasjonen er gjennomført kan det være lurt å skrive ned helhetsinntrykket etter observasjonen, uten å tenke og fortolke så mye av det du har sett (Dalland, 2012, s. 198).

3.5 Prosedyre

3.5.1 Forarbeid

I forkant av datainnsamlingen leste jeg meg opp på teori tilknyttet problemstillingen min og utarbeidet en intervjuguide til bruk i den guidete turen. Jeg kontaktet barnehagen per mail og spurte om lov til å intervju barna og avtalte dato. Det ble sendt ut informasjonsskjema til foreldrene med samtykkeslipp. Pedagogisk leder på avdelingen jeg skulle bruke hadde på forhånd informert de eldste barna om at jeg kom til å stille dem spørsmål og gjennomføre et opplegg med dem.

3.5.2 Gjennomføring

Jeg ankom barnehagen litt over ni, i den avdelingen avsluttet frokosten. Det hadde oppstått litt misforståelser om hvor mange av barna som skulle være med på de guidete-turene, men dette løste vi fort opp i. Jeg begynte med de to guttene som virket ivrige og stilte spørsmål om det som skulle skje. De lyttet og var veldig opptatt av å høre på de spørsmålene jeg hadde, det virket som de tok oppgaven sin høytidelig og seriøst. Da vi gikk ut startet jeg med å skru på båndopptakeren, som jeg også hadde vist dem inne, og begynte med et par enkle spørsmål om navn og alder, noe guttene så ut til å finne morsomt og spennende.

Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og spurte guttene hvor de likte å ake, det virket som de hadde ganske likt utgangspunkt på dette og løp avgårde til første sted. Jeg var åpen for barnas innspill og lot dem fortelle de ulike anekdotene de hadde å komme med og stilte oppfølgingsspørsmål. Når det følte som at de ikke hadde mer å si om stedet vi var på eller når anekdotene ble i overkant lange stilte jeg dem et nytt spørsmål. Uansett om jeg måtte bryte inn eller ikke var de veldig ivrige på å svare på det jeg lurte på og å vise meg nye steder.

Imens guttene kledde av seg kledde jentene på seg. De hadde sett ut vinduene på stedene vi hadde gått og så ut til å ha dannet seg et eget bilde av hva som skulle skje. I motsetning til guttene var ikke jentene like interessert i lydopptakeren og virket mer opptatte av å vise meg stedene de likte å leke, uten å vente på spørsmålene jeg skulle stille. Dette ga den guidete turen mer flyt enn den første hadde, men man kan fundere på om det er flaks som gjorde at jentene ville vise meg steder som svarte til spørsmålene i intervjuguiden.

Da jentene hadde fått på seg utebukser i motsetning til guttene gjorde dette at de også var mer interaktive med stedene de viste meg. De klatret opp klatreveggen og hoppet fra husken i fart.

Flyten jentene hadde gjorde at jeg i mindre grad enn hos guttene brukte intervju-guiden, annet enn til å huke av de ulike formene for lek de kom inn på. Samtalen om farlige objekter og gjemmesteder gjennomførte vi mens jentene husket på disse, noe som fungerte bra. De kunne også peke ut lekeplassen på skolen hvor de likte å leke. Da jentene hadde vist meg de siste stedene de ville trekke frem gikk vi inn og de fikk høre på deler av lydopptaket vi hadde gjort. Det virket som de syntes denne delen var morsom.

3.5.3 Etterarbeid

Ettersom den guidete turen tok mindre tid enn antatt fikk jeg tid til å sette meg ned på et arbeidsrom og høre gjennom lydklippet før jeg skulle gjennomføre observasjonen. Imens jeg hørte gjennom noterte jeg meg inntrykket fra begge turene og skrev ned generelle kommentarer til senere bruk. Etter lunsj gikk barna ut og jeg ventet til alle de som hadde vært med på de guidete turene var kommet ut. Den ene av guttene hadde blitt hentet, men jeg vekslet mellom å følge med jentene og den siste gutten over et tidsrom på en halvtime. Da observasjonen var over takket jeg pedagogisk leder for muligheten til å komme tilbake til barnehagen og tok bussen hjem.

Lydopptakene ble transkribert dagen etter, mens innsamlingen fortsatt var frisk i minnet. Det viktigste for meg i første omgang ble å fange opp de uttrykkene barna hadde kommet med angående de ulike typene for lek. Jeg tok frem problemstillingen og prøvde å dele inn barnas svar til de ulike undertitlene fra teorikapittelet, se 2.0. Det var dette som ble utgangspunkt for presentasjonen av funnene mine.

3.6 Metodekritikk og feilkilder

Alt i alt følte jeg at både den guidete turen og observasjonen var vellykket. Under den guidete turen fikk barna vise meg det de ville og jeg følte det var fin flyt i begge turene. Bruken av båndopptaker tillot meg å slappe av og vie all min oppmerksomhet til å være med barna der og da og heller fokusere på helhetsinntrykket jeg fikk av barna.

Validitet sier noe om metodens relevans og gyldighet. For at metoden skal være god stiller dette krav til dataen som innsamles. Dataen skal være relevant og pålitelig, slik at reliabiliteten styrkes. I kvalitative metoder som intervju og observasjon, som jeg har valgt å bruke, sier det seg selv at det er umulig å gjennomføre det samme intervjuet slik at vi får nøyaktig de samme svarene to ganger (Dalland, 2012, s118). Det samme gjelder for observasjonen som er gjort. Jeg har derfor gjort mitt beste for å gjengi prosedyren slik at mest mulig er kommet med og eventuelle feilkilder er gjort

rede for. Da jeg ønsket å trekke frem barnas syn på leken i barnehagen vil jeg si at dataen jeg har samlet inn er relevant for problemstillingen. Under observasjonen kan mine egne subjektive standpunkter både bevisst og ubevisst hatt innvirkningen på hva jeg velger å tolke og hvordan jeg tolker det. Jeg har i størst mulig grad prøvd å holde meg objektiv og saklig ved å være bevisst mine egne verdier slik Dalland trekker frem (2012, s.119).

Løkken og Søbstad trekker frem at en nær tilknytning til barna ofte kan føre til at barna strekker seg lengre for å svare slik de tror den voksne ønsker at de skal svare (2013, s.117). Dette følte jeg ikke ble noe problem under den guidete turen, da barna pratet fritt og så ut til å komme med genuine og spontane utrop. De kunne også fortelle meg ting de egentlig ikke fikk lov til, men som de likevel gjorde. Jeg tror dette kan skyldes at selv om barna husket meg fra praksisperioden er det ikke sikkert de fortsatt forbandt meg med de ansatte på avdelingen. Dette kan ha gjort at de følte at de kunne fortelle meg ting de kanskje ikke ville ha fortalt en av personalet på avdelingen.

Da jeg hørte gjennom lydopptaket i barnehagen var det vanskelig å høre enkelte deler fordi lyden på opptaket var så lavt. Dette ble heldigvis bedre da jeg fikk hørt filene på pc'en neste dag.

4.0 Resultater

I dette kapittelet kommer jeg til å presentere resultatene av datainnsamlingen min. Siden kvalitative data ofte kan være vanskelig å strukturere har jeg under transkribering av de guidete turene gjort et utvalg hvor jeg har utelatt den informasjonen jeg mente ikke var relevant for problemstillingen og oppgaven. Dette var for å begrense og forenkle mengden data som skulle analyseres og gjøre det lettere for meg å vurdere og tolke resultatene. Transkripsjonene ble så fargekodet og kategorisert. Observasjonen har blitt skrevet om til en praksisfortelling for å bedre kunne formidle den på en oversiktlig og grei måte for leseren. For å på best mulig måte tolke dataen har jeg vekslet mellom å prøve å se helheten og delene i innsamlingen.

4.1 Guidede turene

Intervjueguiden hadde utgangspunkt i Sandseters seks kategorier for spenningsfylt lek. Det som følger er analysen av det transkriberte materialet hvor jeg presenter funnene mine, delt med samme undertitler som teori-kapittelet.

4.1.1 Den risikofylt leken

Fra de guidete turene kom det frem at barna lekte ulike typer lek i uteområdet i barnehagen, deriblant aking, husking, klatring, sykling, hopping fra høyder, lek med pinner og bruk av sløydbenk. Vi ser allerede at flere av Sandseters kategorier (se 2.1) er representert i svarene til barna. Som svar på første spørsmål kunne guttene raskt fortelle meg hvor det var best å ake på uteområdet, noe som kan være en indikator på hvor mye barna velger å delta i denne typen lek. Det var ikke bare den første akebakken som ble brukt til aking, men også flere andre bakker som guttene pekte ut både som en fortsettelse på spørsmålet og underveis i resten av turen innimellom de andre spørsmålene. Jentene på sin side trakk frem flere ulike steder å klatre på. De klatret på klatreveggen og på småhus plassert på uteområdet. Det var klatrestativ med sklie og en statue som også ble brukt til klatring.

På spørsmålet om de holdt på med redskaper i uteleken kunne en av jentene informere om at de hadde brukt sløydbenkene som var lokalisert ved siden av ytterdøra til å lage fuglekasser. På turer kunne det også hende at de lagde opp bål og grillt mat på dette. Om sommeren og våren og høsten var syklene i flittig bruk. På bakken var det oppmalt linjer og streker som ga veier å sykle på rundt barnehagens uteområdet. Fremsiden av barnehagen hadde også en rundkjøring som guttene var veldig opptatte av å vise frem under turen.

Det var derimot ingen av barna som kunne svare at de drev på med herjelek i barnehagen. Under intervjuet stilte jeg et spørsmål om de lekte slike leker i barnehagen og om hvilke steder som egnet

seg for dette. Svaret jeg fikk av både jentene og guttene var at slik lek fikk de ikke lov til å leke i barnehagen. «Vi får ikke lov til å sloss her i barnehagen» (Gutt 6 år). Pinner skulle ikke bli brukt til å fekte med, men kunne brukes til andre ting. Verktøy eller andre redskaper ble heller ikke brukt i utetiden annet enn i tilfellet hvor en av jentene kunne huske å ha brukt sløydbenkene.

4.1.2 Nytteverdien

4.1.2.1 Motorisk utvikling

Felles for det jentene viste frem var at det satte krav til de motoriske ferdighetene til barna. Klatringen og hoppingen fra stativ og husker krever i første omgang ferdighetene og koordinasjonen til å klatre opp veggen og lage fart på husken. Dette kan tolkes som at jentene søker lek og øvelser som utfordrer kroppslige ferdigheter og psykisk prøvelse (redsel). De ligger på kanten mellom morsomt og skummelt. Jentene syntes enkelte av aktivitetene, som klatring og hopping, kunne være skumle, men som regel gikk det så fort at de ikke hadde tid til å registrere det. Den ene av jente uttrykte det med: «Det går så fort at vi ikke kjenner det». I enkelte tilfeller brukte jentene de ferdighetene og kunnskapene de hadde for å overvinne «frykten» mot å gjennomføre noe. En av jentene holdt for eksempel armene ut til siden for balanse da hun skulle oppe ned fra taket på et lekehus. På denne måten fikk hun ekstra balanse og kunne koordinere armer og ben slik at hun landet på bena.

4.1.2.2 Sosial utvikling

Barna hadde også sosiale relasjoner i uteleken sin. Aking, husking og klatring var på hver sine måter sosiale leker som barna lekte sammen med andre. I akingen måtte barna vente på tur og guttene fortalte om hendelser hvor andre barn ikke ventet lenge nok og det dannet seg store klumper med barn nederst i bakken. Dette var noe som ble kommunisert med latter og smil som får meg til å tenke at dette som oftest var morsomme hendelser for barna. Jentene fortalte at det bare var lov til to på taket av lekehuset av gangen og at man måtte gjøre plass for andre slik at det ikke ble for fullt. Når barna klatret på klatrestativet ble det også dannet et køsystem hvor barna ventet på at førstemann skulle klatre opp og hoppe ned før de selv begynte å klatre. I tillegg var redehusken et sted hvor flere barn samlet seg og fra det guttene fortalte under turen hadde den ulike funksjoner som ble brukt i fellesskap blant barna.

4.1.2.3 Kognitiv utvikling

Barna viste flere tegn på tankeprosesser hvor de analyserte og vurderte omgivelsene rundt seg. Gutten forklarte at det på sommeren var vanskeligere å bruke klatreveggen på grunn av avstanden mellom bakken og første knott. På vinteren var det derimot samlet seg opp snø slik at barna kunne bruke denne for å klatre opp på veggen. Jentene viste også hvordan de hadde utarbeidet teknikker

for å overvinne frykten for å hoppe ned av lekehuset og av husken i fart. De tilpasset farten og høyden etter de motoriske ferdighetene slik at de skulle klare å lande hoppet. Guttene forklarte at det på to av huskene ikke var mulig å få så stor fart, siden snøen hadde hopet seg slik at huskene subbet borti. Det var derimot mulig å bruke huskene til å slappe av på og leke.

4.1.3 Barneperspektivet

Ut ifra svarene barna kom med og egne observasjoner trukket fra intervjuet ser det ut til at både guttene og jentene foretrakk lek som inneholdt fart og høyde. De hadde også enkelte aspekter ved denne type lek som utgjorde en stor del av opplevelsen. Da jeg stilte spørsmål om hva som var morsomt med akingen utpekte guttene fart som et viktig moment. Hovedbakken på uteområdet var plassert slik at om man hadde stor nok farte nådde man et inngangsparti med en stolpe. Stolpen var polstret med akematter og for barna kunne det virke som et viktig element å få en fart som tillot dem å dulte inn i denne stolpen.

I huskingen var stor fart også et viktig moment, men i denne sammenhengen var dette en måte å komme seg høyt opp. For guttene var farten en måte å komme seg «helt opp i verdensrommet og se på alle planetene!» Da jeg spurte om hvorfor dette var et mål fortalte guttene meg at dette var for å komme helt opp til verdensrommet. Diskusjonen gikk da videre på hva som var oppe i verdensrommet og for gutten kan det virke som at fantasien var en viktig del av leken. Under den guidete turen med jentene viste de hvordan de brukte farten de fikk på huskene til å hoppe ut i luften og lande på snøen.

Der huskingen ga rom for fantasering om verdensrommet og høyder ga en turplass oppe i skogen rom for troll og gullkister. Ingenting av dette er strengt tatt kategorisert innenfor Sandseters seks kategorier, men kan fortsatt sies å inneholde spenningsmomenter for barna og er en viktig del av opplevelsen deres. Husking i stor fart inneholder fortsatt et moment av risiko om barna skulle falle av eller hoppe av i stor fart.

Både guttene og jentene kunne ikke øyeblikkelig komme på noe de savnet ved uteområdet da spørsmålet kom opp. Det var derimot flere innspill på hvilke andre steder de likte å dra til på tur. Guttene informerte at de likte å dra til en skog i nærheten, hvor det var muligheter for å leke i skog og skråning i tillegg til at det var bålplass og gapahuk. Her igjen trakk guttene inn, som nevnt tidligere, fantasier om troll og gullkister. Jentene på sin side likte å dra til skolen overfor barnehagen, hvor lekeapparatene var populære innslag. Her var det også klatring og skliing som var sentrale momenter i leken og ga større utfordringer enn klatrestativet og husene i barnehagen.

4.1.4 Kjønnsperspektivet

Mye av resultatet presentert over viser eksempler på hvordan jentene og guttene fokuserte på mange like ting i uteområdet, men hadde også til tider ulike erfaringer innenfor den spenningsfylte leken. Ut ifra intervjuet virket det som at jentene i større grad enn guttene var opptatte av det fysiske spenningsøkende ved leken, for eksempel hvordan lekehuset ble brukt til å klatre på og huskene til å hoppe fra. Der guttene brukte husking og skog for fantasi og rollelek hellet jentene mer mot lek som utfordret ferdighetene og innfridde til følelsene av skrekkblandet fryd. Likeså holdt de fortsatt på med mange av de samme aktivitetene på uteområdet og viste meg ofte de samme stedene som svar på spørsmålene jeg stilte.

4.1.5 Voksenperspektivet

Selv om jeg har hatt guidet tur med barn og dermed har barna som eneste kilde til data for oppgaven min, kan vi ikke utelukke at de voksne har en stor innvirkning på barnas hverdag. Av barnas svar i samtalen hørtes det ut som at de i stor grad fikk leke slik de ville i uteområdet. Fra tidligere erfaringer i praksis var det stort sett fri lek i utetiden og de voksne blandet seg lite i det barna holdt på med om det ikke oppsto konflikter. Til tross for dette er de voksnes valg og meninger til stede i den guidede turen, og kommer til synes gjennom det barna viser og forteller. Der det var varierte former for lek i uterommet kan også fraværet av lek si oss noe om det perspektivet de voksne har på barnas lek.

Selv observerte jeg at uteområdet var uten trær som ga muligheter for klatring, noe som kan være grunnen til at jentene tok i bruk lekehus så vel som klatrevegg. I starten av resultatkapittelet ble lekeslossing og boltrelek trukket frem som en av Sandseters kategorier det ikke ble nevnt så mye av. Gutten virket veldig strenge på dette, men jentene hadde et mer nyansert svar. En av jentene fortalte at det var lov med herjelek i barnehagen, men bare ute, og de måtte passe seg så de ikke slo seg eller dunket seg eller klatret og falt ned steder. Dette kan tolkes som at det sikter til en bredere form for herjelek som en voldsom type lek, eller lek som «passer seg» mer ute enn inne. Inntrykket jeg fikk var likevel at de ikke fikk lov til å inngå i noen som helst form for lekeslossing, hverken med eller uten pinner. Det kan virke som at de voksne på dette feltet har vært klare og tydelige på hva som er ansett som akseptabel lek i barnehagen. Det jeg ser på som positivt i dette eksempelet er at barna, i tillegg til å være klar over reglene, også virket informerte og reflekterte over hvorfor det var slik. I et oppfølgingsspørsmål der jeg prøvde å finne ut om de holdt på med andre former for herjelek spurte jeg barna om de fektet med pinner. Her fikk jeg det samme svaret som tidligere. Guttene og jentene kunne derimot begge informere meg om at lek med pinner var lov, men dette måtte være pinner som lå på bakken og skulle ikke bli brukt til fekting.

4.2 Observasjon

Det at praksishistorien er skrevet ut ifra mitt perspektiv betyr at den vil være preget av mine observasjoner og de forhåndskunnskapene jeg tok med meg inn i observasjonssituasjonen. Om en annen hadde observert samme situasjon er det ikke sikkert at de hadde kommet med det samme resultatet som meg. Jeg synes allikevel at fortellingen kan gi et innblikk i hvordan barna tar i bruk ulike momenter av den risikofylte leken i frilek ute.

Det er etter lunsj og mange av barna på avdelingen har kommet seg ut. Jeg finner en av guttene som var med på den guidete turen. Han og noen andre gutter står borte ved sløydbenkene og holder på med noen snøblokker som er dandert på benken. «Jeg hugger stein» sier gutten og viser meg en av snøblokkene. Han spør om jeg vil kjøpe den. Jeg betaler med noen mynter av stein og får blokken, som jeg setter på bordet ved siden av meg. Guttene fortsetter med å hogge i blokkene og selger dem til andre barn som kommer for å se. Jeg beveger meg mot den andre siden av uteområdet hvor jentene fra den guidete turen er med noen andre barn i redarhusken. Jentene står på hver sin side og holder i lenkene på siden. «Se på meg! Jeg skal gjøre et triks!» En av jentene griper tak høyt oppe på sidelenkene og trekker bena opp mot brystet. Hun henger i noen sekunder før hun finner fotfeste igjen. Den andre jenta etterlikner og gjør det samme på den andre siden. Dette etterfølges av at den første jenta holder i den ene lenken og svinger resten av kroppen rundt på utsiden, slik at hun kommer rundt og finner fotfeste igjen. De spør om jeg kan gi dem fart og jeg hjelper til å dytte mens jentene lager fart fra siden. På et tidspunkt sier den ene jenta stopp og venter et par svingninger før hun sparker fra og hopper av husken. Like etter følger den andre jenta etter, det kan høres gledeshyl fra begge to.

5.0 Drøfting

5.1 Risikofylt lek, hva er det?

Slik vi så i resultatene er det flere av Sandseters kategorier for risikofylt lek som ble representert i den guidede turen, se punkt 2.1. Der enkelte av kategoriene var høyt representert var det derimot også enkelte som ikke kom like mye frem i samtalene med barna. Denne forskjellen på representasjon kommer ikke overraskende da jeg før datainnsamlingen var forberedt på at det kom til å være varierende resultater hos de forskjellige kategoriene. Til tross for denne førforståelsen av barnas lek var det likevel noen av resultatene som overrasket. I min egen praksisperiode så jeg lite til noen bruk av redskaper i uteleken. Allikevel kunne en av jentene meddele at de hadde tatt i bruk sløydbenkene, om bare den ene gangen. Guttene fortalte at de på turer kunne tenne opp bål og bruke dette til grilling. Dette viser en variasjon på det tilbudet barna møter i barnehagen. Rammeplanen sier at utelek og uteaktiviteter er en viktig del av barndommen og er i tillegg en stor del av norsk kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.32).

I fagområdet for kropp, bevegelse og helse står det at «varierte fysisk aktivitet både inne og ute er av stor betydning for utvikling av motoriske ferdigheter og kroppsbeherskelse.»

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s.41). Det er ikke dermed slik at barns utvikling er avhengig av erfaring og daglig opplevelser innenfor alle Sandseters kategorier, men heller at barnehagen byr på et varierende og inspirerende miljø hvor barna har muligheten til å drive med ulike former for lek. Dette vil avhenge av de voksne på avdelingen og i barnehagen, deres synspunkter og holdninger til den risikofylte leken og aktivitet ute. Dette vil jeg komme videre inn på senere.

5.2 Nytteverdi

5.2.1 Motorisk utvikling

Slik rammeplanen sier har leken en egen plass i barns barndom og har i tillegg til en egenverdi, et stort potensiale for barns læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). På den ene siden er ikke dette noe barna selv er bevisste på og for dem vil utbytte av disse aktivitetene heller bli målt på hvilke følelser de setter i gang hos barnet enn hvor god øvelse de får på avspark og øye-hånd koordinasjon. På den andre siden er dette en integrert del av leken som alltid vil være tilstede og er så et av barnas primærområde for læring og utvikling i barnehageårene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32).

Jentene viser tydelige tegn på motoriske ferdigheter, både under den guidede turen og i observasjonen. Selvsikkerheten og evnene de anvendte under gjennomførelsen av aktiviteter som klatring i klatreveggen og på lekehuset henter til motoriske kunnskaper og evner som er resultatet av

mye øvelse i denne typen lek. Det kan nesten se ut til at jentene søker etter lek som gir dem øvelse i motoriske ferdigheter og bruker lekens utfordringer til å bedre sine egne motoriske og kognitive egenskaper. De viste kunnskapene til å anvende ulike teknikker og ferdigheter på ulike apparater på uteområdet. Vi ser her at de motoriske og kognitive ferdighetene påvirker hverandre når barna bruker kunnskaper fra det ene feltet til å videre utvikle det andre. Moser og Storli (2014, s.121-122) hevder at de ulike utviklingsområdene påvirker hverandre og er i praksis vanskelig å skille. Jentene viser flere eksempler på hvordan den kognitive, motoriske og til tider den sosiale kunnskapen påvirker hverandre i leken og at de tar i bruk disse kunnskapene på nye måter for å mestre nye utfordringer.

5.2.2 Sosial utvikling

I den guidede turen kom barna med både verbale og fysiske eksempler på hvordan de ventet på tur og samarbeidet i uteleken. Sandseter viser til hvordan risikofylt lek kan være med på å øke barns sosiale kunnskaper (Sandseter, 2014, s.18), se punkt 2.2.2. Der barna kan ha lært de sosiale ferdigheter i andre former for lek vil jeg fortsatt påstå at samspillet de viste under klatringen og på redehusken viser at akkurat disse formene for sosial samhandling har bidratt til den sosiale utviklingen hos barna.

Gjennom risikofylt lek øver barna seg som sagt på egenskaper som samarbeid og turveksling. Dette var også noe som kom til syne i observasjonen som ble gjennomført etter den guidede turen. Da jeg observerte jentene i redehusken sammen med de andre barna fra avdelingen var det et tydelig samarbeid mellom barna. Kommunikasjon og kroppsspråk ga grunnlag for samarbeid og diskusjon om for eksempel hvem som skulle lage fart og hvem sin tur det var til å hoppe av.

5.2.3 Kognitiv utvikling

Slik det ble nevnt i punkt 5.2.1 viser barna hvordan de tar i bruk ulike utviklingsområder i leken sin. Da det er umulig å dele områdene helt fra hverandre, er det naturlig at slike sammenhenger kommer til syne. Eksempelene tyder fortsatt på en godt utviklet kognitiv tankegang når jentene tilpasser egenskaper og ferdigheter til omgivelsen sine. En slik tankegang viser til en god bruk av persepsjon og risikomestring. Sandseter (2014, s.20) snakker om risikovurdering og risikomestring, se punkt 2.2.3. Når barna får gjentatte muligheter for risikovurdering vil de kunne øve opp en evne for risikomestring som sammen med persepsjon vil gi dem et bedre grunnlag for å begrunne og mestre risikofylte situasjoner. Jentene hadde under den guidede turen mange eksempler hvor de viste beherskelsen av slike ferdigheter og er på sin side et testament til hvor viktig det er med ulike utfordrende lek i barnehagen.

5.3 Barneperspektivet

Barns søken etter stimuli og spenningssituasjoner blir sett på som en integrert del av barnet (Askland og Sataøen, 2013, s.131) se punkt 2.3. Her er det viktig å huske på at barn og voksne har ulike personligheter og spenningsterskler, og vil som en følge av dette ha ulike oppfatninger av hva som telles som en «spenningssituasjon». Barna brukte uteområdet til å utføre ulike former for lek som stimulerte utvikling og læring og appellerte til det spenningsøkende hos barna. Det ble presentert aktiviteter som blant annet aking og husking, og det var spesielt disse to barna så ut til å ha mye å si om. Husking så ut til å gi barna muligheter for høy fart og det oppsto utfordringer som ga motivasjon og mestringsfølelse når barna var i stand til å gjennomføre dem. Askland og Sataøen, se punkt 2.3, trekker frem viktigheten av å oppleve mestring for å gi barna motivasjon, og som en følge av dette, lyst til å teste ut nye ting.

Barna på sin side hadde egne grunner for å holde på med denne type lek. Under den guidede turen kom det frem at motivasjonen for å holde på med slik type lek bunnet i en opplevelse av glede og spenning. Jentene syntes at å hoppe fra huskene i stor fart var skummelt, men gøy. Det gikk så fort at de ikke fikk tid til å kjenne på det skumle før mestringsfølelsen og lykken av å gjennomføre hoppet overskygget frykten. Coster og Gleeve snakker i sine studier ofte om denne følelsen av skrekkblandet fryd som en motivator for å utfordre seg selv i slike situasjoner (2008, s.16), se punkt 2.3. Sandseter snakker også om dette i flere av sine publikasjoner, se punkt 2.3 (Sandseter, 2013, Sandseter, 2014). Der jentene hadde flere ulike steder å leke på virket det som at denne følelsen av skrekkblandet fryd var en fellesfaktor for det de valgte å gjøre på disse stedene og var en stor motivator for denne type lek. En slik øvelse på motoriske ferdigheter vil øke barnas risikomestring som jeg har skrevet om over. Økt persepsjon og risikovurdering hjelper jentene og vil definitivt sees på som en av grunnene til at slik lek ble opplevd som morsom og spennende for jentene.

For guttene virket det som fantasien ble mye bruk i aktiviteter som husking og aking. Dette virket viktig for dem og var noe som stadig ble trukket frem. Bålplassen oppe i skogen er som nevnt i punkt 4.1.3 et sted for troll og gullkister og et viktig bidrag til hvorfor akkurat dette stedet var tiltrekkende for barna. Sandseters (2013, s.180) kategorier for risikofylt lek tar ikke rede for rolleleken barna bringer inn leken, men dette er en verdifull del av barnas barndom og en måte for dem å møte og øve på utrygge og fremmede situasjoner i kjente rammer (Bruner 1976, Sutton-Smith, 1997, i Sandseter, 2013). I tillegg er rolle og fantasileken noe som er anvendelig i alle av Sandseters seks kategorier og har på denne måten også sin plass i den risikofylte leken.

5.4 Kjønnsperspektivet

Arbeid med barn og likestilling er forankret i Rammepånen (2011, s.12), se punkt 2.4. Her trekkes

det frem at både gutter og jenter skal gis de samme mulighetene. Østerås (2011, s.146) trekker derimot frem at det kan være enkelt å tenke på gutter og jenter som motsetninger og dermed tillegge dem motstridende egenskaper. Da dette synet for mange av oss ligger ganske under huden og kan komme frem på måter vi ikke tenker over var det forfriskende å se hvordan guttene og jentene uttrykte seg under de guidede turene. Der en stereotypisk kunne forvente at jentene holdt på med rollelek og guttene øvde seg på hopp og andre motoriske utfordringer ga resultatene et helt annet bilde. Under den guidede turen var det guttene som fortalte hvordan de knyttet aktiviteter som husking og klatring til fantasilek og rollelek mens det var jentene som viste hvordan ulike lekeapparater kunne brukes til å klatre på og hadde opparbeidet seg teknikker på hopp og høyder som kunne virke skumle og utfordrende. Observasjonen styrker dette bildet videre da gutten som var igjen holdt på med «butikklek» sammen med de andre guttene mens jentene viste hvordan de hadde utarbeidet teknikker for å lage fart på redehusken og hvordan de skulle hoppe av i fart.

Guttene så ikke ut til å strebe etter den samme følelsen av skrekkblandet fryd på samme måte som jentene gjorde. Dette kan sees på som en forskjell i kjønnene som ligger på tvers av det man tradisjonelt antar (punkt 2.4), men det kan også sees på som ulikheter i barnas spenningsterskel og spenningssøking. Zuckerman (Breivik, 2001) sin forskning på hvordan mennesker er ulikt avhengig av høy kroppslig og mental aktivering, kan være med på å belyse hvordan jentene ser ut til å søke en utfordrende lek, hvor de øver på de motoriske ferdighetene, mens guttene heller blander elementer av denne type lek med rollelek og fantasi.

Askland og Sataøen har i sine studier utforsket hvordan barn har ulike måter å vise vennskap til hverandre på (2013, s.77) se punkt 2.4, og da spesielt hvordan gutter og jenter skilles på dette punktet. Under de guidede turene oppfattet jeg ulikheter mellom hvordan guttene snakket med hverandre kontra hvordan jentene snakket med hverandre. Samhandlingen mellom barna hadde små ulikheter som gjorde at flyten og stemningen under turen var ulik fra guttene til jentene. Der guttene snakket med hverandre og var tydelig godt kjente, manglet det et samarbeid og vennskap som kom frem hos jentene, som fniste og tullet mens vi gikk rundt. På en side kan dette se ut til å støtte Askland og Sataøen sine funn på hvordan gutter og jenter inngår i vennskap på ulike måter, på den andre siden kan imidlertid utvalget av barna vise et ujevnt forhold mellom barna hvor jentene var bedre venner enn guttene. Hadde det vært to andre gutter kunne resultatene blitt annerledes. Likevel støttet observasjonen jeg gjorde i etterkant ulikhetene Askland og Sataøen (2013, s.78) trekker frem i vennskapene blant jenter og gutter, se punkt 2.4, da jentene viste samme nivå av vennskap og interaksjon i leken ute som de hadde gjort under den guidede turen. Gutten som ikke hadde blitt hentet lekte sammen med flere av guttene fra avdelingen og hadde en mer åpen struktur med flere i

motsetning til jentene som til tross for å være i redehusken sammen med andre barn fortsatt hadde en klar konversasjon med hverandre.

5.5 Voksenperspektivet

Siden jeg har valgt å samle inn data til oppgaven min gjennom barna, har jeg i resultatene allerede vært nødt til å tolke informasjonen barna kom med for å kunne presentere voksensynet og hvordan det påvirker den risikofylte leken. Slik Sandseter (2014, s.23), punkt 2.5, skriver, er de fleste voksne positive til den risikofylte leken i barnehagen. Av samtalene med barna har vi fått vite at de får lov til å skli, sykle og klatre på lekehus og andre apparater. Det var derimot ikke lov med herjelek, og var heller mangel på lek med redskaper. Dette kan tyde på at de voksne har ulike formeninger om de forskjellige kategoriene for risikofylt lek og som en følge av dette legger restriksjoner på barnas lek. Der barna virket vel informerte på hvorfor lekeslåssing ikke var tillatt og viste forståelse for dette kan man spekulere på hva som ligger til bakgrunnen for denne begrunnelsen. Slik det ble nevnt i punkt 2.3 er de voksnes tilbakemelding på barnas aktiviteter viktig for hvordan barna velger å fortsette videre. Det kan godt tenkes at de voksne har tidligere erfaringer med lekeslåssing og herjelek som har endt dårlig og som følge av dette har forårsaket forbud mot all lek av denne typen. Likevel kan det være lurt å tenke på at alle barnegrupper er forskjellige og at det med andre tilnæringsmåter kan komme nye resultater på områder man kanskje har forutbestemte meninger om.

6.0 Avslutning

Arbeidet med bacheloren har vært en spennende tid, med både oppturer og nedturer. Utforskningen av problemstillingen og innsamlingen av data har gitt meg mye innsikt og åpnet øynene mine for nye måter å forstå barns risikofylte lek på. Ikke minst har fokuset på barna som informanter og meningsbærere vært en opplevelse og det har vært utrolig gøy å lære om denne leken fra barna selv og høre hva de selv har å si. Jeg føler at jeg i løpet av bachelorperioden har fått en større innsikt i hvilke muligheter barna ser i uteområdet sitt og hvordan de velger å ta i bruk dette. Det har skapt ny innsikt i barnas syn på de ulike typene av spennings og risikofylt lek og hvordan det kan være ulike følelser og relasjoner knyttet til de ulike kategoriene. Gjennom lesing av teori og de guidede turene har jeg utforsket mer på hvordan synet på risikofylt lek kan være forskjellig hos gutter og jenter. Da videre utforskning viste at guttene var mer opptatte av hvordan leken kunne bli koblet opp mot rollelek og fantasilek var jentene mer opptatte av det utfordrende og motoriske noe som var noe uventet og gikk på tvers av tidligere erfaringer og forhåndskunnskap.

Da det kun er en barnehage jeg har vært ute i vil ikke resultatene og drøftingen som er presentert i denne oppgaven være gjeldende for alle barn i alle barnehager, men jeg føler det fortsatt har gitt et lite innblikk i hvordan barn selv kan være med på å fortelle om hverdagen sin og få en større stemme i barnehagen slik rammeplanen sier (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17-18). Videre kunne det vært spennende å foreta guidede turer i flere ulike barnehager med ulikt fokus på utelivet og naturen. Det hadde også vært utrolig spennende å utforske mer på de voksnes side av dette siden det dessverre ikke ble hverken tid eller plass til å gå inn i dette grundig i oppgaven.

Referanser:

- Askland, L., Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bergsland, M.D., Jæger, H. (red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Gjøvik: Tiden Norsk Forlag
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listening to young children's perspectives. I Clark, A., Kjørholt, A.T., Moss, P. (2005) *Beyond listening – Children's perspectives on early childhood services*. Great Britain: The Policy Press
- Coster, D., Gleeve, J. (2008). Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking. Lasted ned fra <http://www.playday.org.uk>
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. (2.utgave) Oslo: Gyldendal
- Fjærtøft, I. (2013). Barn i bevegelse: Læring gjennom landskap. I Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L., Moser, T. (red.) (2013). *Kroppslighet i barnehagen – pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2.utgave) (s. 180-195) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen
- Løkken, G. (2013). Bevegelse er mening. I Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L., Moser, T. (red.) (2013). *Kroppslighet i barnehagen – pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2.utgave) (s. 43-52) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løkken, G., Søbstad, F. (2013) *Observasjon og intervju i barnehagen*. (3.utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Moser, T. (2013). Motorikk, utvikling og læring – en kort innføring i grunnleggende begreper og forståelser. I Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L., Moser, T. (red.) (2013). *Kroppslighet i barnehagen – pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (2.utgave) (s. 126-149) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moser, T., Storli, R. (2014) Fysisk og motorisk utvikling. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M.B. (red.) (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. (s. 100-126) Bergen: Fagbokforlaget
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få lek*. Oslo: Pedagogisk Forum

Sandseter, E.B.H. (2013). Når det kile i magen, må æ bare flir og hyl!: Betydningen av barns risikofylte lek. I Ø. Kvello (red) *Barn i utvikling* (s. 178-194). Oslo: Gyldendal

Sandseter, E.B.H, (2014). Boblende glede og sug i magen: risikofylt lek i barnehagen. I Sandseter, E.B.H., Jensen, J.O. (red.) (2014). *Vilt og farlig – om barns og unges bevegelseslek*. (s. 13-27) Oslo: Gyldendal Akademisk

Storli, R. (2014). Born to be wild – barns boltrelek og lekeslåssing. I Sandseter, E.B.H., Jensen, J.O. (red). (2014). *Vilt og farlig – om barn og unges bevegelseslek*. (s. 80-96) Oslo: Gyldendal Akademisk

Østerås, B. (2011). Kjønn har betydning: «Jenter kan ikke spille fotball». I Otterstas, A.M., Rhedding-Jones, J. (red). (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 145-157). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Gutt/Jente

Alder på barna:

1. Er det noen steder dere liker å ake/rutsje på uteområdet?
 - Hva er det som gjør denne bakken så bra å ake i?
 - Er det andre steder dere liker bedre å ake?

2. Hvis dere skal hoppe ned fra et sted, hvor er det best å gå da?
 - hva gjør dette stedet bra å hoppe fra?
 - Er det andre steder dere liker å klatre?

3. Bruker dere ting som tau eller hammer og spiker ute?
 - Er det noen andre ting dere bruker i leken?
 - Hvor får dere tak i dette?

4. Er det noen steder dere pleier å få lov til å leke på sommeren, men ikke på vinteren?
 - Hvorfor får dere ikke lov til å leke her på vinteren?
 - og omvendt?

5. Er det noen steder det er bedre å gå hvis dere skal herjeleke?
 - Hva pleier de voksne å si når dere leker sånne leker?

6. Hvis dere vil leke et sted litt unna de voksne, hvor går dere da?

7. Har dere noen steder utenfor barnehagen? -hva kan dere gjøre der?

8. Er det ting som dere savner i barnehagen?

9. Er det andre steder dere liker å være som dere vil vise meg?

Vedlegg 2

Til foreldre/foresatte av barna på Avdelingen

Dato 23/02-16

FØRESPØRSEL OM BARNES DELTAGELSE I UFORMELL SAMTALE TIL BACHELOROPPGAVE.

Hei

Jeg er tredjeårsstudent fra Dronning Mauds Minne Høgskole som i høst tilbragte praksisperioden min her på avdelingen. Jeg er nå i ferd med å skrive den avsluttende bacheloroppgaven min og skulle i forbindelse med dette gjerne ha innhentet informasjon blant barna på avdeling.

Deltakelse vil innebære at jeg i løpet av en turdag samtaler med barnet og stiller spørsmål som er knyttet til lek. Jeg vil spørre dem om å vise meg steder de liker å leke og stille spørsmål rundt disse. Jeg vil også la barnet ta bildet av stedene (uten at de selv er i bildet) for å kunne bruke dette i oppgaven. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptaker og vil i etterkant av innhenting kun være tilgjengelig for meg. Når rådataen er transkribert vil innholdet på lydopptakeren slettes. All informasjon presentert i den endelige oppgaven vil være anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltbarn eller barnehage.

Samtykke er frivillig og dere kan når som helst, uten forvarsel eller forklaring, trekke barnet fra studie. Barna vil også ha muligheten til å bestemme om de vil være med eller ikke både i forkant og underveis i samtalen.

Mine veiledere på skolen er XX (email@dmmh.no) og XX (email@dmmh.no)

Om det skulle være noen spørsmål om oppgaven eller samtalen, eller det skulle være noe annet er det bare å ta kontakt pr. mail.

Med vennlig hilsen

Rikke Marie Poulsson

Epost: xx

.....
Jeg samtykker at mitt barn får delta i uformell samtale med student.

.....
Sted/ dato

.....
Underskrift