

Tormod Murud-Riser

Vinterlig trivsel

- Om betydningen av fysisk miljø og materialitet for 2-3 åringers subjektive trivsel.



Masteroppgave i barnehagekunnskap
MBMOP5900

Trondheim, våren 2019

Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker hvilken betydning fysisk miljø og materialitet kan ha for 2-3 åringers subjektive trivsel i utetiden om vinteren i en midtnorsk barnehage. For å komme så nært barnas egne opplevelser av trivsel som mulig har jeg anvendt en noe utradisjonell observasjonsmetode inspirert av infant observation. I metoden anses forskerens egne følelsesreaksjoner i observasjonen som kilde til innlevelse i barnets indre følelsesliv og dermed som del av datamaterialet. Studien blir slik også delvis en kritisk undersøkelse av denne metodens aktualitet i forskningssammenheng. Med utgangspunkt i et teoretisk rammeverk bestående av blant annet affordance-teori, nymaterialistiske perspektiver, teorier om barns subjektive trivsel samt kroppsfenomenologiske forståelser har jeg hatt en abduktiv tilnærming til empirien. En stor del av barnas opplevelser av trivsel var i situasjoner og kontekster preget av toddlerkulturelle aktiviteter (lekerutiner), hvor det å være innvidd i en felles mening var av betydning for realisering av affordances (sosiale og fysiske). Her var det spesielt store lekeobjekter som en snøhaug, akebakke, klatrestativ og lekehus, samt muligheter for å dra på felles vandringer bort fra ansattes blikk som var viktige arenaer i det fysiske miljøet. Mange av lekerutinene hadde preg av risikolek i mer eller mindre grad. I denne sammenhengen var snø som materialitet (i visse kvaliteter) både en forutsetning for slik lek og tolket som en lekende aktør gjennom overaskende og uforutsigbare innspill og responser på barnas interaksjon med den. En del opplevelser av trivsel ble observert i barnas individuelle møter med materialitet. Her var det utforskning, meningsskaping, mestring og estetiske opplevelser, i det jeg har tolket som forhandlinger og dialog med snø som materialitet som virket å gi trivsel. Det ble funnet å være et gjensidig forhold mellom trivsel, aktivitet og fysisk miljø: Opplevelser av trivsel virket å åpne barna for persepsjon av affordances i miljøet for aktiviteter som ledet til nye opplevelser av trivsel og persepsjon av andre affordances i miljøet. Dette førte ofte til en kjeding av aktiviteter (og opplevelser av trivsel). Et variert utemiljø og barns frihet til å realisere affordances var blant annet en viktig forutsetning for dette fenomenet. Barnas interaksjon med det fysiske miljøet og materialitet ble observert å være så sammenflettet at å peke på én faktor som viktigst for barnas trivsel (fysisk miljø vs sosiale) ville føre til å miste av syne dette gjensidige forholdet.

Forord

Da jeg startet på masterstudiet i barnehagekunnskap var det med en kriblende følelse; de neste to årene ville virkelig bli en test av arbeidskapasitet. Ved siden av full jobb i barnehagen ble fritidssysler satt på pause og det har blitt mange lange kvelder. De to årene har imidlertid rast forbi og jeg kommer til å savne dem. Det har vært så utrolig interessant; å lese, å skrive, å delta på forelesninger, seminarer, gruppearbeid og diskusjoner. Når jeg nå sitter og skriver disse siste ordene i en masteroppgave jeg før studiet aldri kunne sett for meg at jeg hadde i meg er jeg en stor takk skyldig til masterstudiets arkitekter, mine lærere og medstudenter. Uten dem ville det ikke vært like gøy og motbakkene kunne kanskje blitt for store til å streve seg opp.

Evig takknemlig for min kjære kone som har gjort dobbelt så mye husarbeid og holdt ut med en mann som bare må lese én artikkel til før lyset slukkes. Takk til mine tre barn, tiden med dem på ettermiddagene har vært et lekende avbrekk. Jeg må også takke mine veiledere Monica Seland og Kathrine Bjørgen for alle kritiske perspektiver og reflekterte tilbakemeldinger. De har bidratt til å holde fokus og dykke dypere. Til slutt vil jeg også takke alle ansatte, barn og foreldre i feltbarnehagen som har gitt meg muligheten til å gjøre studien blant dem. Det sier en hel del om dem at jeg har trivdes så godt i min studie av småbarnas trivsel.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	2
1. Innledning	5
1.1 Formål og problemstilling	6
1.2 Tidligere forskning og litteratursøk	6
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1 Fysisk miljø	9
2.2 Affordance-teori	11
2.3 Materialitet	12
2.4 Trivsel	12
2.5 Toddlersubjektet, toddlerstil, toddlerkultur og et felles-vi	14
2.6 Risikolek	17
3 Metode og etiske implikasjoner	18
3.1 Kvalitativ forskning	18
3.2 Observasjon	19
3.2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	19
3.2.2 Infant observation, egne valg og kritiske refleksjoner	21
3.3 Valg av deltagere og tilgang til feltet	25
3.3.1 Presentasjon av barnehagen	26
3.4 Analyseprosess	26
4 Etiske vurderinger	28
4.1 Informert samtykke og konfidensialitet	28
4.2 Etiske vurderinger i observasjon av barn	29
4.3 Etiske vurderinger ved transkripsjon, analyse og presentasjon av funn	29
5. Funns og drøfting	30
5.1 Innledning	30
5.2 Affordances for toddlerkultur og vennskap	30
5.2.1 Å springe mot/med/i snø som materialitet	31
5.2.2 Mestring og felles feiringer i akebakken	35
5.2.3 Affordances for kollektiv lek med kropp	39
5.2.4 Rom for vandring i gruppe	44
5.2.5 Snøens affordance for å dele et måltid	46
5.3 Barnas individuelle møter med materialitet	48
5.3.1 Utforskning, meningsskaping og mestring	49

5.3.2 Estetiske opplevelser.....	53
6. Oppsummerende drøfting og kritiske refleksjoner.....	56
6.1 Fysiske miljøer som gir mulighet for opplevelser av et felles-vi	56
6.2 Snø som materialitet – en deltager i barnas opplevelser av trivsel	57
6.3 Et gjensidig forhold mellom trivsel, aktivitet og fysisk miljø: Variasjon i det fysiske miljøet som forutsetning for kjeding av opplevelser av trivsel.....	58
6.4 Konseptuell læring versus kroppslig og sosial læring?.....	60
6.5 Det fysiske miljøets indirekte betydning: mikroklimatiske forhold og uteområdets oversiktighet	61
6.6 Barnas deltagelse i toddlerkulturen og de ansattes betydning	61
6.7 Observasjon som metode for å forske på toåringers subjektive trivsel.....	63
6.8 Tanker om videre forskning.....	64
7. Avslutning.....	65
8. Litteraturliste.....	66
Vedlegg.....	70
Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykke personalet.....	70
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykke foreldre	72
Vedlegg 3 Behandling av personopplysninger, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	74

1. Innledning

Det vekker bekymring når store kvantitative studier (Bjørnstad & Os, 2018) peker på at kvaliteten i norske barnehager er for dårlig for 1-3 åringer, og omfattende spørreundersøkelser (Moser & Martinsen, 2010; Tandberg & Kaarby, 2017) påpeker at innholdet i utetida deres er mangelfull. Men kvalitet er subjektivt og vi kan som Moss (2016) spørre; kvalitet for hvem og til hvilken hensikt? Og i tillegg; mangelfull i forhold til hvilket innhold? Studiene tegner et bilde av virkeligheten fra en relativt stor distanse og fra et spesifikt perspektiv. Dette er viktige bidrag, men studier som bruker andre metoder (samt tematisk og teoretisk utgangspunkt) trengs for å tilføre bildet detaljer, nyanser og komplementære perspektiver. Virkeligheten sett fra barns egne perspektiver kan tenkes å vise andre bilder av hva kvalitet kan være og hvilket innhold i utetida de finner meningsfullt. Dahle med flere (2016) sitt syn er at trivsel er den viktigste kvalitetsindikatoren i barnehagen. Trivsel er også et begrep man finner igjen flere steder i Rammeplanen (Utanningsdirektoratet, 2017) i forbindelse med blant annet barndommens egenverdi, helse, omsorg, lek, læring, og i arbeid med fagområdene.

Med barnekonvensjonens artikkel 12 har barn rett til å si sin mening og bli hørt (FN, 2003). Dette har det siste tiåret i økende grad gjort seg gjeldende også i forskningen (Clark, 2017; Palaiologou, 2014), men da hovedsakelig for barn med verbalspråk (Eide, Hognestad, Svenning, & Winger, 2010). Denne fenomenologisk inspirerte kvalitative studien er et forsøk på å gi stemme til en gruppe barn som, i mangel på dekkende ordforråd, sjeldent får sine perspektiver frem i forskning og offentlig debatt; 2-3 åringene i barnehagen. Med utgangspunkt i mine egne perspektiver på hva som er det viktigste i mitt arbeid i barnehagen, og inspirert av Dahle med flere har jeg valgt å la trivsel være et sentralt tema i denne studien. Samtidig har betydningen av fysisk miljø fått økt oppmerksomhet både i forskning (Evenstad & Becher, 2015) og i mitt eget arbeid. I forhold til de minste barna er det spesielt uterommet i barnehagen min egen interesse rettes mot.

Vi bor i et land med sterke tradisjoner og kultur for friluftsliv. Barn i norske barnehager tilbringer mye tid utendørs, også om vinteren (Moser & Martinsen, 2010). Denne kalde, snøfylte årstiden omskaper utemiljøet radikalt og skaper dermed nye muligheter og begrensninger for lek, aktivitet og samspill. Som avdelingsleder på en småbarnsavdeling er jeg tett på de utfordringene personalet opplever at vinteren bringer med seg i arbeidet med å skape en god utetid for de minste (og kjenner igjen noe av det de nevnte studiene påpeker). Mer kunnskap som kan si noe om hva barna selv opplever å bidra til trivsel i dette miljøet vil kunne bidra positivt til dette arbeidet.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er todelt. Det ene er å utforske muligheten for å bruke observasjon som metode for å få innblikk i barnas egne opplevelser og følelser, og gjennom det bli deres talerør. Dette gir et grunnlag for hovedformålet; å frembringe kvalitativ kunnskap om hva 2-3 åringer selv opplever å bidra til deres subjektive trivsel i utetiden, samt undersøke hvilken betydning fysisk miljø og materialitet kan ha i denne sammenhengen. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål er formulert:

Hvilken betydning kan barnehagens fysiske miljø og materialitet ha for 2-3 åringers subjektive trivsel i utetiden om vinteren?

For å få svar på denne problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilke situasjoner og kontekster opplever 2-3 åringer subjektiv trivsel i utetiden om vinteren?
2. Hvilken rolle spiller fysisk miljø og materialitet i slike situasjoner og kontekster?

1.2 Tidligere forskning og litteratursøk

Før jeg redegjør for det teoretiske rammeverket for studien vil jeg vise hvordan jeg har gått fram for å finne relevant fagfelleurdert litteratur. Her har det også blitt naturlig å gjøre seg opp noen tanker om hvor min studie plasserer seg i dette landskapet.

Jeg tok først utgangspunkt i de to store forskningsprosjektene «Blikk for barn - kvalitet i barnehagen for barn under 3 år» (avsluttet 2018) og GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge, avsluttet 2019) for å finne tidligere forskning på området for min egen studie.

Prosjektene var støttet med midler fra forskningsrådet og blant de største samlede studiene av barnehagelivet i Norge. Jeg lette etter artikler med meningsskaping, trivsel, læring, rom, sted, material(itet), fysisk miljø, omsorg og/eller vennskap i tittel. Søkeordene ble valgt ut fra antagelser om hva som kunne være aktuelt å berøre min studie, både direkte og indirekte. Jeg fant flest relevante artikler i Blikk for Barn prosjektet. Mest aktuelt var studier av barns møte med materialitet (Halland & Vist, 2016) og fysisk miljø (og barnas vandringer, Torsnes & Gulpinar, 2016)

En gjennomgang av referanselistene i de utplukkede artiklene gav også mange interessante treff, blant annet en norsk forskningsoversikt over norsk og internasjonal forskning på barn under tre år fra 2000-2011 (Bjørnstad, Pramling Samuelsson, & Bae, 2012). Her var det artiklene om barnas meningsskaping av naturfenomener (Klaar & Öhman, 2012) og vennskap(ing) (Greve, 2012) stod frem som mest aktuelt. I forskningsoversikten var det imidlertid ingen forskning som tok for seg fysisk miljø og materialitet direkte selv om de to begrepene kan leses inn som betydningsfull faktor i en del av dem. Bare en av studiene hadde trivsel som hovedfokus (Kalliala, 2011). Hun knyttet barnas trivsel til ansattes sensitivitet og aktive rolle i frilek. Rutanens (2007) studie av barn og voksnes felles utforskning av vann var også interessant i min sammenheng. Her leser jeg fysisk miljø og materialitet frem som betydningsfullt i interaksjonen og Rutanen knytter det hele til barnas trivsel.

Søk i Oria, Google Scholar, ERIC og Taylor & Francis ble gjort med søkeordene «barnehage, småbarn, ute, toddler, materialitet, fysisk miljø, vinter» og «ECEC, kindergarten, toddler, materiality, physical environment, outdoor, winter» i ulike kombinasjoner (og ikke alle på en gang). De mest interessante treffene var imidlertid allerede funnet gjennom ovennevnte metode. Om ikke annet så bekreftet søket at litteraturen jeg hadde samlet var den mest aktuelle for min studies tematikk.

Når det gjelder forskning på 1-3 åringers subjektive trivsel var det hovedsakelig en studie: Seland m. fl. (2015) har observert 1-3 åringers subjektive trivsel i frilek og tilrettelagte aktiviteter inne i barnehagen. De brukte kvalitativ fenomenologisk observasjon i sin studie, inspirert av Infant Observation. De fant at barnas trivsel var nært knyttet til interaksjon, lek og utforskning (alene eller med andre) med trygghet som et grunnleggende behov. Tilgjengelige ansatte som skaper intersubjektive rom preget av sensitivitet og responsivitet hvor barnet opplever seg sett, forstått og anerkjent som intensjonelt subjekt var av betydning. I en annen studie har Sandseter og Seland (2017) intervjuet 4-6 åringers og funnet at trygghet og positive relasjoner til andre barn (spesielt vennskap) var av betydning for barns trivsel i barnehagen. Koch (2013) på sin side knytter trivsel til glede. Hun fant, ved samtaler med femåringer om deres fotografier av hva som gjør dem glade, at lek med venner, stemningsfulle steder og tilknytning til jevnaldningskulturen var av betydning.

Jeg fant totalt 23 artikler, fire antologier og tre avhandlinger med tematikk jeg som fant relevant. Men jeg fant ingen forskning som primært undersøkte betydningen fysisk miljø kan ha for trivsel for 1-3 åringers. To studier tok imidlertid for seg nærliggende tematikk, men for en annen aldersgruppe og med andre metoder. Den ene er Bjørgens forskning på trivsel og

fysisk aktivitet blant 3-5 åringer. Hun brukte to ulike observasjonsmanualer som metode. Den viser blant annet hvordan egenskaper ved det fysiske miljøet ute om vinteren har betydning for 3-5 åringers trivsel og involvering i deres fysiske aktive lek i barnehagen. Muligheter for utfordring, autonomi, sosiale relasjoner og variasjon var av betydning. Sensitive, stimulerende og inkluderende ansatte var også viktig. Den andre er en studie av Moser og Martinsen (2010) hvor 117 daglige ledere og 285 pedagogiske ledere fikk spørsmål vedrørende ulike kvaliteter ved utemiljøet og barnas muligheter i det. Her ble det påpekt at en ustrukturert utetid (fri for pedagogisk planlagte aktiviteter), hemmelige steder, lavere konsentrasjon av mennesker har betydning for barnas trivsel, mental helse og læring.

Oppsummert gav søket en pekepinn på at det er behov for kunnskap om det jeg har satt meg fore å undersøke.

2. Teoretisk rammeverk

Studiens teoretiske rammeverk er hovedsakelig bygd med utgangspunkt i kjernebegreper i problemstillingen (inspirert av Bukve, 2016): fysisk miljø, materialitet og subjektiv trivsel. I tillegg er det nødvendig å redegjøre teoretisk for affordance-teori samt toddlersubjektet, toddlerstil og toddlerkultur. Risikolek var noe som preget en stor del av datamaterialet og en teoretisk redegjørelse er derfor inkludert.

2.1 Fysisk miljø

Norske barnehager preges av et sosiokulturelt læringssyn med stor vekt på samspill mellom mennesker i en kulturell kontekst med Vygotskys (1978) tanker som tydelig inspirasjonskilde. Fysisk miljø og materialitet har imidlertid fått mindre oppmerksomhet, en tendens som nå er i ferd med å snu (Evenstad & Becher, 2015; Krogstad, 2012). I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utanningsdirektoratet, 2017) tilskrives det fysiske miljøet en viktig rolle i barns lek og læring. Den legger i tillegg visse føringer for utformingen av dette miljøet:

«Barnehagens fysiske miljø skal være trygt og utfordrende og gi barna allsidige bevegelseserfaringer. Personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna» (Utanningsdirektoratet, 2017, p. 19).

Det vises også til at det fysiske miljøet (sammen med pedagogisk arbeid) må støtte opp under barnas progresjon slik at de får «utfordringer tilpasset sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter» (2017, p. 44). Med andre ord blir fysisk miljø i forskriften sett som en viktig forutsetning for barnas utvikling.

I denne studien finner jeg Moser og Olsens (2012, p. 290) forståelse av fysisk miljø presiserende; begrepet omfatter «..barnehagens bygninger og rom (inneområder), uteområder (landskap; «naturlige» og tilrettelagte områder utendørs) installasjoner inne og ute samt utstyr og materialer som står til rådighet for barns aktiviteter». Naturlige elementer i uterommet som topografi og vegetasjon, menneskeskapte elementer og samspillet mellom dem er av særlig interesse her. Hvilke materialer (og områder) barna har tilgang på er imidlertid avhengig av strukturelle faktorer så vel som fysisk plassering og organisering.

Herrington med flere (2007) sin guide for utvikling av gode lekemiljøer, kalt Seven Cs (7C) gir et helt konkret bilde av hvilken betydning det fysiske miljøet har. Guiden er utviklet på

bakgrunn av omfattende studier av lekeplasser i Vancouver, Canada. I guiden har de skapt syv ulike kategorier for ulike elementer av det fysiske miljøet etter hvilke muligheter for aktivitet, lek og læring de gir. Det er en viss overlapping mellom kategoriene men har vært et godt verktøy i min studie. Under følger en kort presentasjon:

Character - Karakter referer til den helhetlige opplevelsen og følelsene som oppstår i møte med lekeplassen. Sentralt er hvordan lekeplassens karakter innbyr til læring av begreper og konsepter.

Context –Kontekst handler om lekeplassen som en liten verden i seg selv, det større området det er en del av og interaksjonen mellom dem. Her vektlegges mikroklimatiske forhold, plass per barn (trangt/stressende – uovesiktig/lite intimt), utsyn/innsyn og muligheter i nærmiljøet.

Connectivity - Sammenheng og tilkobling handler om hvordan området er knyttet sammen visuelt og praktisk med veier og hovedstier i sløyfer og forgreninger ut til ulike deler av området. Dette mener Herrington med flere (2007) at kan lære barn om blant annet romforståelse og retningsvalg. Herrington og Brussoni (2015) viser i sin forskning hvordan det å skape et spennende nettverk av stier øker barnas utforskning av området.

Change - Variasjon/endring handler i hovedsak om at forholdene for lek og aktivitet i miljøet endrer seg. I et variert og mangfoldig uteområde kan barna endre forholdene ved å forflytte seg (ulik type aktivitet, ulikt antall barn, «hemmelige steder»). Forandringer over tid fremheves også. Tanken er at variasjon i miljøet skaper variasjon (og dermed engasjement) i barnas aktivitet og lek.

Chance - Mulighet/fleksibilitet dreier seg om muligheter til å skape, manipulere og etterlate seg et avtrykk. Rik tilgang på ulike løse materialer er en viktig del av dette. Et annet element av Chance er dets mulighet til å overraske og skape en følelse av mysterie og oppdagelse, at det ligger en spenning i dets uforutsigbarhet.

Clarity – Klarhet/tydelighet handler om miljøets fysiske og perseptuelle lesbarhet. Gjennom en velfundert plassering og orientering av bygninger, apparater, materialvalg, beplantning og sammenhengen mellom disse ønsker man å skape et oversiktig miljø med et logisk layout. Lydlandskapet har også betydning, ikke bare for komfort, men også for å kunne skjelne lyder og deres opprinnelse fra hverandre.

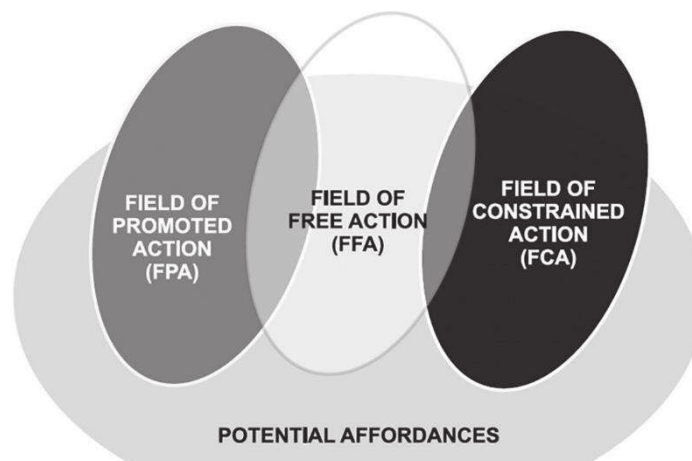
Challenge – Utfordring er grunnleggende for utvikling og opplevelse av mestring.

Utfordringer i miljøet må utformes med tanke på de ulike barnas individuelle forutsetninger

som høyde, motoriske og kognitive forutsetninger. Barns mulighet til å vurdere og mestre aktivitet som involverer risiko er av betydning for deres fysisk/motoriske, psykiske, og sosiale utvikling (Sandseter, 2010). Herrington m.fl. (2007) påpeker også at både de og andre har funnet at mangel på utfordring kan føre til mobbing.

2.2 Affordance-teori

Som inngang til å forstå barnas bruk av det fysiske miljøet anvender jeg Gibsons teori om affordances (i Kyttä, 2004). Sentralt i teorien er hvordan våre handlingsmuligheter i omgivelsene er avhengig både av egenskaper ved vår persepsjon og motorikk sammen med egenskaper ved miljøet. Affordance blir da hva det fysiske miljøet tilbyr individet av handlingsmuligheter. Snøen kan kanskje formes, men om den blir det er avhengig av vår evne til å oppfatte muligheten og vår kroppslige anledning til å gripe den. Kyttäs (2004) tanker om hvordan affordances blir/er (u)tilgjengelig for barn er også av interesse (modell 1, i Kyttä, 2004, s.182).



Modell 1

Blant uendeligheten av potensielle affordances er noen fritt tilgjengelig (FFA) mens andre gjøres tilgjengelig ved at noen gjør oss oppmerksom på dem (FPA). Enkelte affordances hindres barna å benytte seg av (FCA) gjennom regler, (tids)rammer og fysiske stengsler voksne pålegger barna på bakgrunn sosiale og kulturelle faktorer (f.eks. hva som er oppfattet som farlig). Den handlingsfrihet barna nyter betegnes av Kyttä som Mobility licence.

2.3 Materialitet

Materialitet omfatter alle tingene vi omgir og engasjerer oss med, enten de har en definert bruk eller ikke. Materialitetsbegrepet ser samtidig ut over tingenes egenskaper til hvordan de gir muligheter og begrensninger. Nordtømme (2015, p. 2) skriver: «Tingene blir en del av det kulturelle, relasjonelle og sosiale samspillet i barnehagen». For å kunne undersøke materialiteters betydning for 2-3 åringers subjektive trivsel har jeg latt meg inspirere av nymaterialistisk og post-human teori og filosofi. Mer spesifikt hvordan ting og materialiteter i slik tenkning vies agentisk potensial, altså deres kapasitet til å «perform actions, produce effects and alter situations» (Bennet i Hultman & Lenz Taguchi, 2010, p. 528). Dikotomier med hierarkisk struktur som subjekt-objekt, menneske-ting, sosial verden-materiell verden tenkes her flatet ut til et horisontalt og gjensidig forhold (Barad, 2003). Et sentralt poeng er synet om at det som før ble sett på som adskilte enheter overlapper og låner egenskaper av hverandre og blir dermed sett på som sammenflettet hvor grensene mellom de to blir uklare (Løkken, 2012) Barad (2003) fremmer synet om at agency ikke er en egenskap vi har, men noe vi oppnår på nytt og på nytt i vår samhandling med verden. Hun hevder at ting (inkludert mennesker) materialiserer seg først når vi inngår i et fenomen. I denne forbindelsen er vår væren i verden preget av kontinuerlig tilblivelse gjennom gjøren. I et slikt perspektiv utfordrer Hultman og Lenz Taguchi (2010, p. 527) vår tendens til å sette mennesket over materialiteter og spør om vi ser barnet som manipulerer og leker med sand i en sandkasse, eller «overlapping forces that come into play with each other». I post-human tenkning blir ikke jenta (eller materialiteten) forstått som «a fixed being, but rather a «way of being» - a verb rather than a noun» (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, p. 532). Slik tenkning har bidratt til å se den aktive rollen materialitetene i de fenomenene jeg har studert har hatt for 2-3 åringenes trivsel.

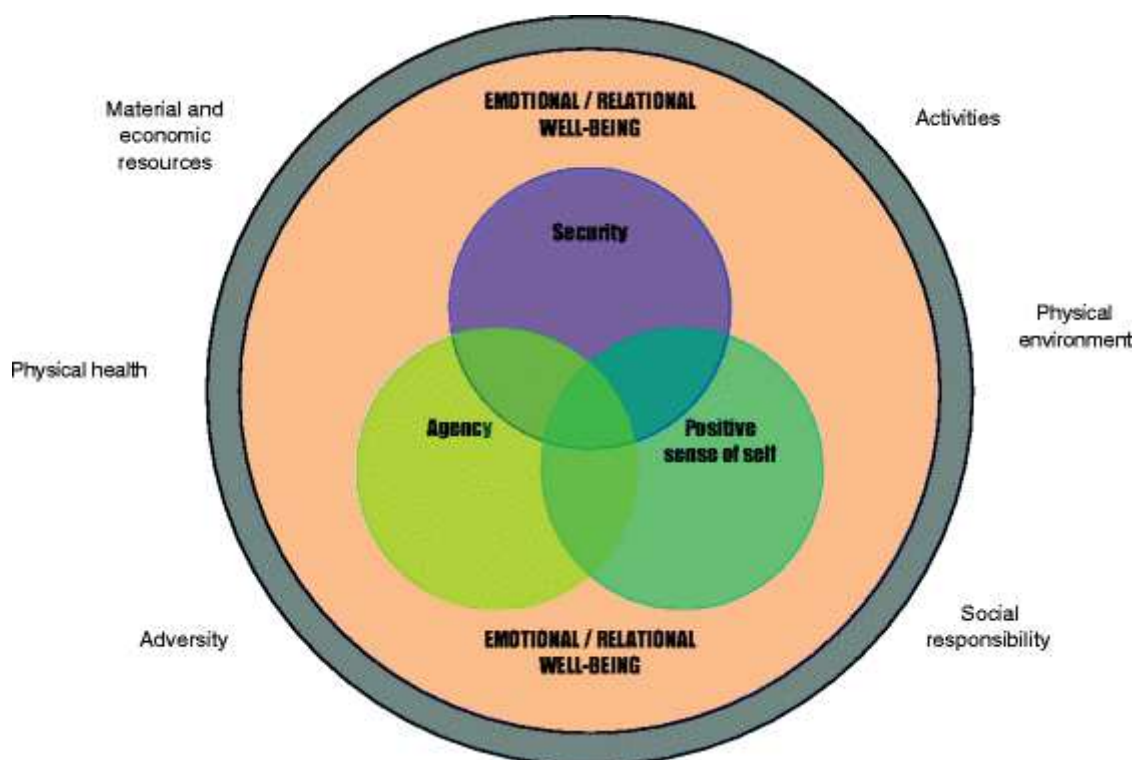
2.4 Trivsel

Trivsel er et komplekst og mangefasettert begrep som har bli konseptualisert på mangfoldige måter i teori og forskning. I denne studien lar jeg det norske begrepet trivsel stå som en direkte oversettelse av det engelske begrepet well-being selv om dette begrepet er mer omfangsrikt. Ifølge en teoretisk kunnskapsoppsummering av helsedirektoratet (2015) dreier well-being seg om livstilfredshet, velvære, fysisk og psykisk helse/fungering, gode levekår og frihet til å virkeliggjøre muligheter gjennom aktivitet.

Når det gjelder barns egne perspektiver på trivsel vil jeg i denne studien ta utgangspunkt i et teoretisk rammeverk konstruert ut fra en omfattende studie hvor barns perspektiver har vært styrende. Fattore m. fl. (2009) intervjuet over flere år barn mellom 8 og 15 hvor de selv fikk diskutere og reflektere over hva som bidrar til trivsel i deres liv. Objektive indikatorer som økonomi, helse, rettigheter og fysisk miljø var viktig for barna, men kun som faktorer som spilte inn mot en mer essensiell kjerne. Her var emosjonell og relasjonell trivsel to fundamentale elementer. Vennskap, og sosial tilhørighet sammen med opplevelsen av et godt og meningsfullt følelsesliv var i denne sammenheng av betydning.

Trivsel ble både sett på som en tilstand og som prosess. I det la de at en opplevelse som i utgangspunktet var negativ kunne bli til en opplevelse av trivsel avhengig av f.eks. støtte fra andre eller mestring av utfordringen. Prosessen mot en opplevelse av mestring var altså like viktig som tilstanden å være en som mestrer.

Opplevelse av trygghet, agency og positiv selvfølelse utgjorde tre til dels overlappende felt som hadde betydning for relasjonell og emosjonell trivsel. *Trygghet* handlet både om fysisk og emosjonell trygghet slik at barna kunne leve livet fullt ut uten frykt. *Agency* dreide seg om det å ha muligheten til å påvirke, forhandle, ta valg og ha kontroll over sitt liv. Og til sist, *positiv selvfølelse*, altså opplevelsen av å være fornøyd med seg selv hvor både tilbakemeldinger fra signifikante andre og selvrefleksjon virket inn. Til sammen utgjør de nevnte elementene og faktorene en helhet som barns trivsel kan forstås ut fra, og som uttrykkes gjennom følgende modell (modell 2) (Fattore et al., 2009, p. 62):



Modell 2

På utsiden av sirkelen i modellen finner vi tematikker barna mente hadde betydning for kjerneelementene (inni sirkelen). Av disse er fysisk miljø, motgang, aktiviteter og sosialt ansvar mest interessant for min undersøkelse. Ellers vil hovedsakelig de tre kjerneelementene bli brukt som konseptuelt verktøy i studien. Modellen er imidlertid et resultat av tanker og refleksjoner fra eldre barn. Det klart at agency for en 8 åring har en annen form enn agency for en toåring, selv om vi kan anta at kjernen i opplevelsen er lik. Hvordan modellen kan anvendes for å forstå 2-3 åringers trivsel vil denne studien bidra til å kaste lys på. Et viktig utgangspunkt for dette er imidlertid en forståelse for disse barnas kroppslige væremåte. Jeg vil derfor redegjøre for Løkkens (2004) teoretiske perspektiver på toddlerkroppen, toddlerstil og toddlerkultur samt Greves tanker om småbarnas vennsapsrelasjoner.

2.5 Toddlersubjektet, toddlerstil, toddlerkultur og et felles-vi

Gunvor Løkken (1996, 2000b, 2000a, 2004, 2005) har bidratt betydelig i forståelsen av de minste barna i barnehagekonteksten med sin forskning. Gjennom hovedsakelig Merleau-Pontys fenomenologi om menneskelig persepsjon og det levde kroppssubjektet synliggjøres disse barna som aktive sosiale aktører med sin egen kroppslige stil og kraft til å skape kulturelle fellesskap seg imellom. I mangel på presise og beskrivende betegnelser for ett- og

toåringene adopterer Løkken (2004) det engelske begrepet for dem; toddler. Direkte oversatt betyr ordet «den som stabber og går» og Løkken finner det passende ettersom det reflekterer disse barnas kroppslige væremåte. På bakgrunn av sin forskning har hun utviklet teoretiske betraktninger av toddlersubjektet, toddlerstil og toddlerkultur som jeg finner aktuelt for min studie og som jeg i det videre vil redegjøre for.

Med utgangspunkt i Merleau-Pontys tanker om det levde kroppssubjektet skriver Løkken «Med kroppen bebor vi rommet og tiden, og gjennom kroppens levde interaksjon og kommunikasjon med verden oppstår en levd tid og et levd rom» (Løkken, 2004, p. 35). Et hovedpoeng er at vår bevissthet ikke er adskilt fra kroppen, men at «bevissthet og kropp er to sider av samme sak» (Løkken, 1996, p. 18). Som dette kroppssubjektet er vår bevissthet situert i verden og rettet mot den, alltid intensjonell gjennom vår persepsjon, fra fødselen av. I denne verden er det sosiale og materielle uadskillelige deler av samme helhet. Videre kan vi se post-humane paralleller i Merleau-Pontys påpekninger av denne persepsjonen som sammenflettet med kroppen og kroppen som sammenflettet med den fysiske, sosiale og kulturelle verden; grensene mellom dem uklare og med en uunngåelig gjensidighet i forholdet mellom dem, nærmest dialektisk. Et annet hovedpoeng som Løkken trekker ut av Merleau-Pontys tekster er at dette forholdet i særlig grad gjelder for andre mennesker. Dette forholdet, sammen med at vi mennesker rent biologisk sett er svært like, gjør oss til intersubjektive vesener og vårt intensjonelle forhold til verden får en sosial karakter.

I sitt doktorgradsarbeid finner Løkken at kroppsliggjort subjektivitet blant toddlerne i deres meningsfulle handlinger får en særskilt stil; altså en bestemt form med et samsvarende meningsinnhold. Denne toddlerstilen dreier seg om «distinkte og særpregede væremåter og omgangsformer med kroppslighet som et felles kjennetegn» (Løkken, 2004, p. 47). Med andre ord er dette en stil som er felles mellom barna og som de gjenkjenner i sin egen kropp.

Løkken skriver:

«Det handler om varierte måter å løpe, hoppe og trampe på, eller vrikke seg, bukke, bøye seg eller la seg falle og generelt boltre seg, noe som ofte er akkompagnert av rop og (gjerne overdreven) latter.» (Løkken, 2004, p. 59)

I tillegg trekker hun frem gjentakelse, imitasjon og overdrivelse som sentrale elementer i toddlernes væremåte. Dette finner hun igjen hos Stern (2003) som kjennetegn i kjernerelateringen mellom spedbarn og omsorgsperson de første seks månedene i barnets liv. I slik kjernerelatering gjøres handlingene i samspillet tydeligere. I den videre intersubjektive

relateringen oppstår en felles oppmerksomhet rundt felles følelser og hensikter, en affektiv inntoning. Med slike samspillserfaringer og deres betydning for, og utvikling av, barnets selvopplevelse er det kanskje ikke så underlig at de samme kjennetegnene opptrer også barna imellom. Gjentakelse skaper gjenkjennelse. Gjenkjennelse blir dermed ikke bare det som skaper forutsetning for deltagelse blant barna, men en sentral del av selve leken og humorens overraskelser, noe den kan bryte med for å skape noe nytt som fenger og fanger oppmerksomhet. Overdrivelse og variasjon av bevegelser passer godt inn her. En overdreven latter blir for eksempel både en tydelig markør for invitasjon/intensjon «nå skal vi ha det gøy» og en bekreftelse på den andre og verdsetting av det morsomme ved situasjonen. Løkken (2004) påpeker også at selv når barna imiterer er det alltid med et element av noe nytt, en tydelig eller subtil forandring, aldri en blåkopi. Denne felles kroppslige stilen blant toddlerne, hevder Løkken (2004), danner utgangspunktet for lekesequenser som ved gjentakelse blir til lekerutiner. I dette oppstår en vital del av en særskilt toddlerkultur.

Løkken (2004) definerer toddlerkultur som «den kulturen som oppstår og bygges over tid mellom et og to år gamle jevnaldringer i daglig sosial omgang i norsk barnehage». Med utgangspunkt i deres særegne toddlerstil bygger toddlerne sin egen kultur i kontrast til, men også i gjensidig forhold til, og som del av, den øvrige kulturen. Løkken (2004) viser hvordan barna hun observerte hadde sine egne tilnæringsmåter og relasjoner, utviklet sine egne lekerutiner og hilsemåter samt hadde sin særegen humor. Etablering og utvikling av lekerutiner ser, slik jeg leser Løkken, ut til å være toddlerkulturens mest fremtredende element med utgangspunkt i delt mening. At felles lek er en sentral del av jevnaldningskulturer er det utbredt enighet om (Corsaro, 2003). Og det hele hviler på deling av felles følelser, felles forståelse av øyeblikket og felles intensjoner (Løkken, 2004).

En del av Løkkens beskrivelser av toddlerkulturen finner vi igjen i Greves (2007) beskrivelser av små barns vennsksrelasjoner. Her blir vennskap knyttet til opplevelsen av et felles-vi, hvor delt mening, lekerutiner og humor danner et viktig utgangspunkt. Gjennom imitasjon smil, blikk, gester, latter, kroppslig nærhet, tale (volum, leie) og handlinger koblet barna seg på og deltok i hverandres verdener. Det å være lik, gjøre det samme, være innlemmet i en felles mening bekreftet vennsksrelasjonen og styrket den.

2.6 Risikolek

I analysen av datamaterialet var det mye som tydet på at mange opplevelser av trivsel kunne knyttes til risikolek. Jeg vil derfor gi en kort redegjørelse for denne typen lek.

I sin avhandling om 3-5 åringers risikolek definerer Sandseter (2010, p. 22) den som «it involves thrilling and exciting forms of physical play that involve uncertainty and a risk of physical injury». Gjennom sin forskning fant hun fram til seks ulike kategorier for slik lek; lek med stor høyde, lek med stor hastighet, lek med farlige redskaper, lek nær farlige elementer (bål, dypt vann, stup), boltrelek, og lek hvor barna kunne bli borte. Kleppe, Melhuish og Sandseter (2017) studerte risikolek blant 1-3 åringer og fant at for toåringene fungerte disse kategoriene bra. Imidlertid skapte de kategorien «play with impact» for å betegne lek hvor barna kræsjet inn i ting, hverandre, kastet seg på madrasser og lignende. De foreslår også «vicarious risk» (vikarierende risiko) som enda en kategori ettersom mange av barna så ut til finne glede og spenning i å se på andre barns risikolek. Denne formen betrakter de som en for-fase til egen risikolek med et element av læring. I deres studie var ettåringene i mindre grad engasjert i risikolek og denne var gjerne karakterisert av kroppslig utforskning av det fysiske miljøet. Adams (i Kleppe et al., 2017) foreslår å skille mellom subjektiv og objektiv risiko, hvilket vil si at selv om barnet opplever en risiko, betyr ikke det nødvendigvis at det er en reell risiko for skade. Med andre ord er subjektiv risiko knyttet til individets opplevelse, mens objektiv risiko er knyttet til aspekter ved det fysiske miljøet. Forholdet mellom subjektiv og objektiv risiko er imidlertid vevd tett sammen. Dermed er barnets opplevelse av risiko, og mulighet til risikolek, nært knyttet sammen med egne ressurser og egenskaper ved det fysiske miljøet.

3 Metode og etiske implikasjoner.

Forskningsmetode handler ikke bare om måten man samler inn eller produserer data, men om hele forskningsprosessen. Thagaard (2013, p. 11) skriver; «Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt». Dette kapitlet har en slik ambisjon. Først vil jeg argumentere for mitt valg av kvalitativ metode før jeg redegjør for observasjon som kilde til data og valg av deltagere, og tilgang til feltet. Til slutt vil jeg vise til hvordan dataene er blitt analysert. Etiske implikasjoner blir berørt men vurderes mer helhetlig i kapittel 4.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning, «søker å gå i dybden, og vektlegger betydning» (Thagaard, 2013, s. 17). Her er det stor nærhet til deltagerne og deres opplevelser. Således er det gode muligheter for å få innsikt i detaljer i sosiale fenomener og hvor konteksten vies stor oppmerksomhet. I kvalitative studier er det et mål å granske ulike forståelser av et fenomen. Med begreper som forståelse, betydning, opplevelse og kontekst vil jeg trekke frem den kvalitative metodens røtter i fenomenologiske, hermeneutiske og sosialkonstruktivistiske vitenskapsteorier (inspirert av Thagaard, 2013, s. 37–47). Med sistnevnte poengteres det at dataene ikke er noe som avdekkes eller oppdages, men konstrueres mellom forsker og deltagerne/feltet. Disse dataene er gjerne (eller blir gjort om til) tekstdata og analyseres med ulike metoder hvor språk og mening er i fokus.

Studiens tematikk, problemstilling, forskningsspørsmål og teoretiske forankring legger klare rammer for hvilken metode som vil egne seg best. I mitt tilfelle er det avgjørende med stor nærhet for å komme så tett på småbarnas opplevelser som mulig. Jeg søker det fysiske miljøets betydning for opplevelser av trivsel og forståelse for fenomenet hvor konteksten spiller stor rolle. Slik sett er mitt valg av kvalitativ metode allerede gitt.

Mitt teoretiske rammeverk strukturerer både mitt blikk i feltet og min analytiske forståelseshorisont. Med ambisjon om å komme så nær småbarnas opplevelser som mulig kunne man tenkt seg en rent induktiv tilnærming, altså å la empirien tale for seg selv uten et teoretisk styrt blikk (Thagaard, 2013). Samtidig setter studiens fokus klare rammer, og denne rammen trengte både avklaring og beskrivelse. Jeg er likevel av den oppfatning at det har vært rom for det uventede og en åpenhet rettet mot empirien. Slik sett kan vi si at studien har en abduktiv tilnærming hvor empirien får tale for seg selv samtidig som den fortolkes og forstås ut fra teori (Thagaard, 2013).

3.2 Observasjon

3.2.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Da jeg fortalte min kone om dette prosjektet og at jeg ønsket å la mine egne følelser og opplevelser i observasjonene bli en del av dem, så hun på meg med noe som minnet om en blanding av bekymring og vantro; Jeg kunne da vitterlig ikke basere min forskning på slik synsing og føleri?! Hun, som sikkert mange andre, var av den oppfatningen at forskning skal gjøres på en objektiv og nøytral måte, hvor forskeren nærmest sees på som passive ører og øyne, upåvirket av og upåvirkende på fenomenet som ligger under lupen. Jeg har også en slik arv med meg i mitt tankegods; eksempelvis fra min utdanning som barnehagelærer hvor vi ble drillet i å skrive rent beskrivende, ikke-tolkende observasjonsrapporter. Samtidig har jeg hatt en nagende følelse av at vi gjennom en slik optikk blir blinde for, eller vender ryggen til, at følelser som oppstår i møte med det vi sanser i aller høyeste grad sier noe om det sansede og vårt forhold til det. Jeg tenker at vår interesse og oppmerksomhet overfor noe eller noen har en følelsesmessig klangbunn; en situasjon eller hendelse i sin spatiale og temporale kontekst vekker en følelse i oss som i sin tur vekker vår oppmerksomhet. Etter min mening er dette betydningsfullt ettersom en av observasjonens grunnstener nettopp er oppmerksomhet. Det er også tydelig for meg at vår levde historie og forforståelse setter sitt preg på både hva som kan bli synlig for oss og hvilke tolkninger vi kan trekke av det. Samtidig som observatøren i den nevnte tankegang skal holde følelser utenfor, er empati og intersubjektivitet noe vi opplever og kjenner på daglig (selv om man ikke skulle kjenne til begrepene). Dette er på mange måter også et grunnlag for samhandling mellom mennesker, for samfunn og kultur. Hvorfor skulle man da ikke anerkjenne dette og anvende det i forskning? Med et slikt utgangspunkt vandret jeg inn i metodelitteraturen. At jeg har en kroppsfenomenologisk og hermeneutisk forankring i dette prosjektet kan man kanskje allerede ane, muligens også mitt konstruktivistiske perspektiv på vitenskapelig kunnskap. I det følgende trekker jeg inn filosofiske og teoretiske perspektiver som utdyper og utfyller et slikt landskap og til sammen har dannet den horisont jeg har vært rettet mot i mine observasjoner.

Et oppgjør med tanken om den objektive og nøytrale observatøren finner vi blant annet i Løkkens vitenskapsteoretiske utdypning av observasjon som levd (Løkken, 2012). Med basis i Merlau-Pontys kroppsfenomenologi, omtaler hun observasjon som levd; med persepsjon, performativet, materialdiskurs, differensiering, alteritet og fortolkning som teoretiske omdreiningspunkt. Til sammen og hver for seg gjør Løkken utdypning av begrepene det

tydelig at «observasjon er noe som skjer gjennom et verdslig forskersubjekt, som med sin levde menneskekropp er interaktivt situert i tid og rom» (Løkken, 2012, p. 52). Selv om vi skulle stå aldri så stille og lite synlig griper vi inn i det vi observerer, påvirker og påvirkes av det sansede. Objektivitet blir dermed umulig fordi det observerende subjekt er en del av det observerte. Vi aner relativismens stygge troll lure i bakgrunnen.

Men om vi skulle beholde objektivitet som et etos i forskning og unngå å stagnere i relativismens «alt er like sant» kan vi finne Dan Zahavis tolkning av begrepet objektivitet nyttig (i Nyeng, 2017, p. 100). Han knytter objektivitet til forskerfellesskapet, altså til om det kan oppnås «intersubjektiv enighet om det som blir sagt» og «om saken kan motstå våre kritiske innvendinger». Med andre ord er det min oppgave som forsker å skrive frem mine funn på en gjennomsiktig, overbevisende og argumentativ måte. Dette krever at koblingen mellom det som er observert, de teoretiske tolkningene og analysene blir tydelig og henger nøye sammen med problemstilling og forskningsspørsmål. Samme tanker finner vi både hos Ian Hacking (1999) som svar på relativismekritikken rettet mot sosialkonstruktivisme, samt om vurderinger av ulike tolkninger av meningsfenomener i hermeneutikken (Nyeng, 2017)

Når Løkken (2012) påpeker det umulige ved det å kunne stå på utsiden og objektivt observere verden slik den *er*, oppstår samtidig spørsmålet om hvilken mulighet vi har til å kunne si noe som helst om verden. Dette er et vitenskapsteoretisk problem om man ser på *ting* som verdens primære epistemologiske enheter, altså det vi kan få kunnskap om. Problemet vokser om man i tillegg separerer det observerte fra selve observasjonshandlingen. Et slikt perspektiv har som premis at tingene eksisterer forut for og uavhengig av min sansing av dem, som selvidentiske enheter. Det kan godt være at det verden faktisk er slik, men idet jeg retter min oppmerksomhet mot noe er det ikke lenger tingen jeg observerer, men forholdet tingen og meg. Dette problemet løses om man alternativt følger Barads (2003) posthumane tanker, derivert fra Bohrs epistemologi, hvor det ikke er ting, men fenomener som utgjør de primære epistemologiske enheter. Da er det nettopp forholdet som studeres, slik det trer frem for oss og slik vi også er medskapere av det. Performativitet er altså ikke forbeholdt forskeren i observasjon, tolkning, analyse og utskriving av rapport, men deles også med det observerte som delaktig i denne prosessen. Løkken støtter seg på Barads tanker og viser hvordan dette kan henge sammen med Merleau-Pontys kiasmebegrep. Utgangspunktet for denne idéen er at vårt forhold til verden ikke er mellom klart separerte enheter, men at grensene mellom oss og verden er uklare, slik verden griper inn i oss og vi griper inn i verden. Løkken understreker at det ikke er snakk om noen selvutslettende sammensmelting, men en sammenfletting. Hun

skriver; «Det vi sanser og legger merke til, skapes i sammenflettede relasjoner mellom den som iakttar og det som iakttas» (Løkken, 2012, p. 11). Det er denne reversibiliteten mellom det persiperende subjekt og det persiperte objekt som er kiasmen. Vi ser her klare paralleller til posthumanismen og dens anerkjennelse av tingenes agentiske kapasitet. I mitt prosjekt blir slike perspektiver av særskilt betydning når fysisk miljø og materialitet undersøkes i sammenheng med fenomenet trivsel.

Hva som trer frem som meningsfulle fenomener for oss i observasjon er avhengig av hvordan det vi sanser fortolkes. Den hermeneutiske dimensjonen ved observasjon gjør det nødvendig å reflektere over hvordan mennesket fortolker sin verden og hva som preger denne fortolkningen. Som mennesker bærer vi med oss et personlig erfaringsgrunnlag og en kulturelt formet virkelighetsoppfatning som til sammen danner vår forforståelse (Nyeng, 2017). Gadamer (i Nyeng, 2017) bruker metaforen forståelseshorisont og påpeker at det er fra denne våre fortolkningsprosesser starter. I hermeneutisk tenkning ser man fortolkningsprosessen som en spiral, hvor helheten forstås ut fra delene og omvendt. I mitt prosjekt vil det å gå frem og tilbake mellom observasjonsnotatene (for å fremkalle den opplevde meningen i fenomenet) og til kritisk fortolke det samme fenomenet i en større helhet være en del av en slik bevegelse.

3.2.2 Infant observation, egne valg og kritiske refleksjoner

Mitt første møte med en metode som anerkjenner forskerens følelser som betydningsfullt bidrag i observasjon fant jeg i Seland, Hansen Sandseter og Bratterud (2015). Det kan også nevnes at min studie er inspirert av deres tematikk så vel som metode. De anvendte kvalitativ fenomenologisk observasjon i sin studie av 1-3 åringers subjektive trivsel. Nærmere bestemt var de inspirert av Infant Observation. Denne metoden ble opprinnelig utviklet av psykoanalytikeren Ester Bick på 40-tallet for å få innsikt i de minste barnas følelsesliv, opplevelser og tanker (Abrahamsen, 2004). Tanken var at vår evne til empatisk identifikasjon med andre mennesker lar oss nærme oss en forståelse av deres subjektive opplevelsesverden. Dette gikk imot Freuds tekster om at terapeutens følelsesmessige reaksjoner i møte med pasienten skulle anses som forstyrrelser i behandlingen. Bick og hennes kollegaer mente imidlertid at man med en bevisst og analyserende holdning til egne følelsesmessige reaksjoner ville de kunne anses som en kilde til informasjon om den andres opplevelser og følelser (Abrahamsen, 2004). Metoden er blitt videreutviklet ved Tavistock Senteret i London og også av Abrahamsen (2004) (som samspillsobservasjon) i Norge. Under en slik type observasjon

søker forskeren aktivt å tone seg inn på barnets følelser i øyeblikket og la seg følelsesmessig berøre.

Abrahamsen skriver i denne sammenhengen om det å ha både en indre og ytre observatørrolle, altså at oppmerksomheten rettes mot det som skjer foran oss parallelt med det som skjer inne i oss. Hun skriver «Ved at vi evner å se både innover og utover samtidig, får vi en sammenveving av opplevelser både på det ytre og indre plan som erfaringsmessig utvikler en større dybde og resonans i vår evne til refleksjon» (Abrahamsen, 2004, p. 129). Slik jeg leser henne innebærer dette å gå inn i en kritisk dialog med de følelsene som oppstår under observasjonen og spørre seg hvilket forhold de står i til det observerte. Seland m. fl. (2015) viser hvordan dette likner det Stern betegner som affektiv inntoning, altså vår evne til å dele en opplevelse med andre mennesker. I sin opprinnelige form er metoden fokusert rundt samspillet og relasjonen mellom barnet og mor (eller andre nære omsorgspersoner) (Rustin, 2006), men Seland m. fl. (2015) og Abrahamsen (2004) viser hvordan metoden kan gi innsikt også utenfor slike dyader.

Et element i både Abrahamsens samspillsobservasjon og Bicks infant observation som skal bidra til en økt følelsesmessig årvåkenhet er fraværet av aktiv deltagelse og initiativer fra observatøren. Abrahamsen kaller observatørrollen «beskjeden gjest», noe jeg har fant gav både meg som forsker og de ansatte i feltbarnehagen en god metafor å forholde oss til. Et aktivt engasjement med det observerte krever sin del av oppmerksomheten og vil kunne gå på bekostning av verdifulle detaljer i situasjonen (Abrahamsen, 2004). Men, som hun påpeker, en beskjeden gjest avviser aldri et barn. Barnas initiativ ble besvart med et lite smil, nikk eller på andre måter som bekreftet at jeg hadde sett barnet samtidig som jeg ikke bygde opp til et vedvarende samspill. Med mange års arbeid i barnehagen ligger det nok i mine reflekser å møte barna på måter som leder til felles aktivitet. Imidlertid var jeg en ukjent i feltbarnehagen og opplevde det forholdsvis uproblematisk å tre inn i denne rollen.

For å vie sin fulle oppmerksomhet og være åpen for en følelsesmessig berøring i situasjonen tar ikke forskeren notater før umiddelbart etterpå. Seland m. fl. (2015) observerte enkeltbarn i 30 minutter av gangen. Fokuset i notatene etterpå «was on the child and what (s)he did, who the child interacted with, how this interaction appeared and which emotions the child expressed in the situation – and which emotions occurred in the observer» (Seland et al., 2015, p. 74). Jeg har som nevnt latt meg inspirere av deres bruk av metoden, men inkluderte også *hva* barnet interagererte med og hvordan for et sterkere fokus på betydningen av det fysiske miljøet og materialitet. Jeg tok utgangspunkt i ett enkelt barn for hver observasjon

som jeg fulgte i 30 minutter, som oftest fra de kom ut (ca kl 9), men også senere og helt til de gikk inn (ca kl 1030). Etter observasjon gikk jeg inn og skrev detaljerte notater av nevnte elementer. Det var av stor betydning å få en så nøyaktig beskrivelse av barnas ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser, kroppsholdning, lyder, ord og annet som, sammen med mine følelsesreaksjoner, kunne bli en så troverdig fortelling om barnets opplevelse som mulig. Det å følge et enkelt barn over 30 minutter bidro til at observasjonenes fokus, og dermed fortellingene som ble skapt, ikke ble valgt av meg men styrt av det barnet gjorde og opplevde. Etter notater var gjort valgte jeg å enten å fortsette observasjon av barnet, gjøre mer selektive observasjoner i aktiviteter jeg så mye av og/eller skaffe meg en oversikt over hva de ulike barna gjorde for å få et helhetlig bilde av deres utetid. Jeg hadde også en del uformelle samtaler med personalet for å høre hva de tenkte om noen av observasjonene, om ulike barn og sin egen rolle. Dette gav ytterligere kontekst og innspill i analyse. Slike valg og blant annet form på rapporteringen av funn gir denne studien noen likheter med etnografiske studier (Hammersley & Atkinson, 2007), sin korte varighet til tross.

Observasjonene ble så bearbeidet videre til detaljerte fortellinger hvor jeg søkte å få frem barnets opplevelse. Disse tekstene ble deretter delt inn i kortere sekvenser (kalt observasjonssituasjoner) på bakgrunn av tematikk jeg opplevde skilte hendelser fra hverandre. Gjennom denne skrivingen fortsatte jeg å tenke meg inn i barnets ståsted mens observasjonen fremdeles var nær både i tid og rom. Ved å skrive fra mitt perspektiv ønsket jeg å tydeliggjøre sammenflettingen mellom forskersubjektet som sansende og det sansbare som det sansede. Etter å ha observert barna i utetiden i ti dager over tre uker, hadde jeg 61 avgrensede observasjoner samt en større mengde feltnotater (til sammen ca 31000 ord). De siste dagene opplevde jeg at det var en del tematikker som gikk igjen og at datamaterialet reflekterte disse godt. Noe metningspunkt er det likevel ikke snakk om ettersom det forandrende miljøet hele tiden medførte at nye muligheter dukket opp, mens andre forsvant eller ble transformert. Likevel, tematikkene i datamaterialet virket å kunne si noe vesentlig om disse barnas trivsel og betydningen av fysisk miljø og materialitet.

Etter mitt syn har denne metoden potensial til å la forskere komme svært nær småbarnas opplevelser. Det er imidlertid en del problematiske sider ved en slik tilnærming. En metode hvor datamaterialet preges av forskerens egne følelsesmessige responser vil kunne kritiseres for å være for subjektiv og således gå utover studiens gyldighet og pålitelighet (Nyeng, 2017). Dette forsøkes utjevnet gjennom trening og veiledning hvor observatøren søker å utvikle en bevisst og analytisk tilnærming, sammen med et reflektert forhold til sine egne følelser i

situasjonen (Abrahamsen, 2004; Seland et al., 2015). For å forberede meg på feltarbeidet foretok jeg en pilot med tilhørende veiledning hvor både observasjonens tekstlige form og innhold samt tanker om forskerrollen og metoden generelt var tema. I tillegg mener jeg at min evne til å tone meg affektivt inn på småbarna og la meg følelsesmessig berøre er en forutsetning for mye av arbeidet mitt på småbarnsavdelingen jeg jobber på.

I mange observasjonsstudier samarbeider forskere om observasjon og analyse (f.eks. Seland et al., 2015), eller trekker inn forskerkolleger i gjennomgang av datamateriale og analyser (Bjørgen, 2015). Dette bidrar blant annet til å øke studiens gyldighet fordi en da i større grad sikrer at datamaterialet og analyse gjenspeiler fenomenet i fokus. At dette prosjektet er foretatt i sin helhet av meg kan utgjøre en svakhet ettersom mitt fortolkende blikk nødvendigvis har fokusert på enkelte deler i observasjonene og utelatt andre. Jeg erkjenner at dette skjer selv om jeg, slik man gjerne gjør i fenomenologiske observasjoner, har forsøkt å sette min egen fortolkningshorisont i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015; Løkken, 2012). For å styrke gyldigheten og etikken knyttet til den har jeg imidlertid trukket inn veiledere i mine analyser av enkelte observasjoner. Underveis i feltarbeidet har jeg blitt bedre kjent med barna, personalet og konteksten noe jeg opplever har hatt betydning for å forstå barnas handlinger og uttrykk bedre (jf. Thagaard, 2013).

Egne umiddelbare følelser og tanker er en del av observasjonene, og selv om de til dels er integrert i teksten skiller jeg klart mellom det som skjer på min innside og det som skjer foran meg. Valget om å ikke separere de to ulike observasjonene, den indre og den ytre, mener jeg synliggjør den sammenflettingen mellom min levde forskerkropp som sansende og det sansbare foran meg, idet det skjer. Det tydeliggjør at det ikke er en selvidentisk ting som er objekt for mine nøytrale observasjoner, men et fenomen som skaper seg i de uklare grensene mellom deler som griper inn i hverandre. Jeg er altså en interaktiv del av mine egne observasjoner. Like fullt, på bakgrunn av de teoretiske og filosofiske perspektivene i dette kapitlet, mener jeg at fortellingene som er produsert er ærlige og så nært opp mot de levde observasjonene som mulig, og dermed en god kilde til å kunne si noe om barnas opplevde trivsel og betydningen av det fysiske miljøet og materialitet.

3.3 Valg av deltagere og tilgang til feltet.

Med en kvalitativ dybdestudie er ikke målet å kunne generalisere funn til en stor populasjon. Likevel har jeg ønsket at funn fra studien skal oppleves å ha relevans utover feltbarnehagen, altså teoretisk representativ for de fenomenene jeg har studert (Bukve, 2016). For å øke muligheten for dette foretok jeg et strategisk utvalg på følgende måte. Siden kommunen er den største eieren sirklet jeg inn de kommunale barnehagene og luket ut de med spesiell profil. Jeg ønsket en typisk norsk barnehage, både med tanke på størrelse og organiseringsform. Men hva er det? De siste tiårene er organiseringen av barnehager i Norge blitt et fargerikt mangfold, med basedrift, åpne løsninger, tradisjonelle avdelinger og ulike hybrider. Byggene kan sies å være like forskjellige, fra brakker til arkitekttegnede kolosser. Vassenden m. fl. (2011) påpeker imidlertid at barnehagene er i ferd med å nærme seg hverandre, og det virker som om man ser fordeler hos andre som en ønsker å integrere i egen barnehage både når det gjelder organisering og fysisk miljø. Derfor fant jeg barnehager som kunne gjenspeile noe av dette. Jeg startet deretter en ringerunde for å presentere prosjektet og sondere interesse.

Hammersley og Atkinson (2007) betegner de nøkkelpersonene som har myndighet til å tillate/fremme eller blokkere tilgang som portvoktere. I barnehagefeltet er dette gjerne daglig leder. De påpeker at man som portvokter gjerne må se verdien av forskningen før man slipper til forskeren. Daglig leder fikk kortfattet informasjon om prosjektet og ved den andre barnehagen jeg ringte var det positiv interesse for å være med. Han satte meg i kontakt med en av småbarnsavdelingene og tillot at jeg informerte hele personalet i barnehagen på planleggingsdag uka før feltarbeidet startet.

I følge Hammersley og Atkinson (2007) dreier tilgang til feltet (og dermed til dataproduksjon) ikke bare om de innledende forhandlingene og første dagene i feltet, selv om dette er det mest akutte. Gjennom hele feltarbeidet må tilgang forhandles og reforhandles med de menneskene man søker data fra, altså å etablere og vedlikeholde tillit til studien (Fangen i Thagaard, 2013). Forskerrollen man inntar får dermed stor konsekvens for hvilke data det blir mulig å innhente. I møtet med de ansatte handlet det om å hilse, være åpen og hyggelig, slå av en og annen prat samt vise interesse, aksept og respekt. For barna, både de jeg skulle observere og de andre, handlet det som nevnt å være en beskjeden, men vennlig gjest.

3.3.1 Presentasjon av barnehagen

Her presenterer jeg barnehagen generelt og en del andre elementer jeg mener er av betydning som kontekst til studien.

Barnehagen besto av fem avdelinger fordelt på tre bygg, totalt 81 barn og 27 ansatte. Det var to småbarnsavdelinger hvor den jeg fulgte hadde 15 barn (4 ettåringer og 11 toåringer) og fem ansatte. Denne avdelingen hadde sin egen del av hovedbygget hvor også en avdeling for femåringer hadde sine lokaler. Dette hovedbygget lå på en liten høyde med en slak bakke opp fra grinda. Herfra hadde man god oversikt utover fellesarealet, lekeskuret og de andre bygningene som huset andre avdelinger på eiendommen. Noe av denne oversikten fikk man også ved å titte ut av de store lave vinduene på lekearealene inne på småbarnsavdelinga.

Barnehagen lå i utkanten av en liten skog og både trær, lyng og busker fra skogen vokste inne på det store inngjerdede området. Her var det variert topografi, med små bakker og hauger. Det var brede veier mellom bygningene og stier som ledet til de mer avsidesliggende områdene på baksiden av disse bygningene. Det var anlagt en bobbane ned fra trappa på den ene siden på inngangspartiet. Denne tiltrakk seg de største barna noe som gav god plass for de minste i en annen, litt slakere, akebakke som gikk mellom noen trær ned mot grinda. Ved inngangspartiet var det disse for små barn og i enden av bobbana var det to vippedyr og to lekehus. Tre lekehus fantes også på baksiden av byggene på motsatt side av fellesområdet. Her var det også et klatrestativ og en «ufo-disse» med plass til mange barn samtidig. På baksiden av lekeskuret, som lå i enden av bakken opp mot byggene på hver side, var det enda en «ufo-disse», en lavvo og bål plass.

3.4 Analyseprosess

For å gjøre mening ut av materialet har jeg latt meg inspirere av Braun & Clarke (2006) sine beskrivelser av tematisk analyse som analysemetode. Brukt på mitt datamateriale får metoden et tydelig hermeneutisk preg. Metoden går gjennom seks faser:

1. **Skaffe oversikt og bli kjent med materialet:** Både underveis og etter feltarbeidet leste jeg de skrevne observasjonene flere ganger både som deler og helhet og fikk etter hvert en følelse av hva det kunne handle om. Feltnotater med umiddelbare refleksjoner var en del av dette.
2. **Koding, å fremheve interessante trekk i materialet:** Fase en gikk gradvis over i fase to. Hver av observasjonene ble lest flere ganger med ulikt fokus. Først stilte jeg

meg åpne spørsmål som «hva skjer her» og «hva kan dette handle om» før jeg lot studiens formål tre mer klart frem i fokus. Herrington med flere (2007) sin guide for utvikling av gode lekemiljøer kalt Seven Cs (7C) ble anvendt for å identifisere interessante trekk ved det fysiske miljøet. Observasjonene og tolkningene ble deretter gjennomført relativt åpent for det jeg oppfattet som særlig vesentlig for situasjonen og konteksten i hendelsen. Dette ble gjort i flere omganger og kodene (alt fra enkeltord til setninger) ble notert på siden og koblet til ekstraktet i den aktuelle observasjonssituasjonen. Etter hvert benyttet jeg meg av fargekoding for å få bedre oversikt over utbredelsen av de enkelte kodene. Noen koder ble vurdert å handle om det samme og dermed slått sammen.

3. **Lete etter temaer blant kodene:** Mens kodene var et direkte utdrag av materialet var temaene basert på en tolkning om hva kodene handlet om knyttet til fenomenet jeg har studert. Etter hvert hadde jeg laget en hel rekke temaer. Disse kan sies å både være drevet fram av mitt teoretiske rammeverk så vel som empirien. Empiri-drevne temaer skapte et behov for å utvide/endre det teoretiske rammeverket (risikolek).
4. **Vurdere om temaene passer kodede utsnitt av dataene og det helhetlige datamaterialet:** Det ble fort klart at mange av de temaene jeg hadde laget egentlig kunne betraktes som undertemaer for to overordnede hovedtemaer. Det ble også nødvendig å kutte et tredje hovedtema og flere undertemaer av hensyn til studiens omfang.
5. **Definere og navngi temaer:** Halvveis inn i arbeidet med funn og drøftingskapittel ble temaenes navn endret for å passe bedre både studiens tematikk, problemstilling og det faktiske innholdet i drøftingen.
6. **Skrive rapport:** Temaer ble presentert og særskilt talende eksempler fra datamaterialet ble valgt for å illustrere temaene. Disse ble gjenstand for tolkning og drøfting med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk.

Braun & Clarke presiserer at tematisk analyse ikke er en lineær prosess. I praksis har jeg gått frem og tilbake mellom rådata, bearbejdede data, koder, temaer og faglige drøftinger.

4 Etiske vurderinger

For å regulere, veilede og gi råd til god forskningsetisk praksis er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. I mitt tilfelle gjelder retningslinjene utviklet av NESH (Forskningsetiske komitene, 2016). Disse setter noen rammer for hva som er akseptabelt og peker oss i riktig retning. Det forskningsetiske ansvaret for å ivareta deltagerens integritet, selvverdsfølelse og menneskeverd er sentralt her. Det ble søkt, og innvilget, godkjenning for prosjektet av Norsk senter for forskningsdata, NSD (vedlegg 3). Siden virkeligheten er uforutsigbar trenger vi å utøve skjønn for å velge nøyaktig hvor stien skal gå (Brunovskis i Fossheim & Ingierd, 2015; Mukherji & Albon, 2009). Etiske vurderinger har vært en viktig del av hele forskningsprosessen. Under redegjør jeg for de viktigste av dem.

4.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Forskning på mennesker krever som regel at de gir et fritt samtykke basert på tilstrekkelig informasjon om prosjektet. «Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelse. Samtykket skal være basert på informasjon om prosjektets formål, metode, risiko, mulig ubehag og andre konsekvenser som kan ha betydning for deltakerne» (Forskningsetiske komitene, 2016, p. 14). Informert samtykke (vedlegg 1 og 2) ble sendt til daglig leder per epost som skrev ut delegerte arbeidet med å innhente samtykke fra foreldre og personalet til avdelingslederen på avdelingen hvor jeg skulle gjøre observasjonene. Alle deltagere hadde samtykket da jeg kom uka før feltarbeidet for å gjennomføre en pilot.

Ruyter (i Fossheim & Ingierd, 2015) påpeker at et samtykke ikke fritar forskeren fra å utøve etisk skjønn. Han påpeker samtidig at et informert samtykke må sees som en prosess og ikke en engangshendelse. Kjernen i dette er at deltagere har rett til å trekke sitt samtykke når som helst uten å oppgi grunn. Som forsker har man et etisk ansvar for å gjøre dette eksplisitt og etterspørre underveis, ikke bare i starten. I mitt tilfelle var jeg oppmerksom på både barn og ansattes reaksjoner på min tilstedeværelse for å vurdere om kravet om samtykke var oppfylt underveis. Personalet uttrykte seg i positive ordlag om prosjektet og viste interesse og engasjement. De foreldrene jeg snakket med viste også positiv interesse.

Opplysninger om deltagerne i prosjektet skal behandles konfidensielt. Dette knyttes til «vern av personlig integritet og privatlivets fred» (Forskningsetiske komitene, 2016, p. 16). I mitt

prosjekt er dataene anonymisert ved bruk av pseudonymer, barnehagens navn er ikke nevnt og samtykkeskjemaene ble oppbevart i en låst skuff, utilgjengelig for andre enn meg.

4.2 Ethiske vurderinger i observasjon av barn

Selv om jeg har hatt informert samtykke fra foreldrene har det vært viktig å være oppmerksom på om barna kroppslig eller ved andre uttrykksmåter aksepterte min tilstedeværelse og fokus under feltarbeidet (Clark, 2017; Mukherji & Albon, 2009). Jeg har også vært innforstått med at min tilstedeværelse som fremmed kan ha ført til at trivselen jeg ønsket å observere ble blokkert, minnet eller hindret i å utvikle seg. Det var derfor avgjørende at jeg evnet å etablere trygghet til meg som person. Barna virket da også å akseptere min tilstedeværelse, selv når de åpenbart gjemte seg for de ansatte. Ofte fikk jeg smil som for meg ble som et «vi gjemmer oss vi» eller «ser du så gøy vi har det». Bare ved to tilfeller avbrøt jeg observasjon. I det ene tilfellet var barnet alene og det var tydelig for meg at barnet følte ubehag ved å bli observert når det ikke hadde det noe bra. I det andre tilfellet var det en fem år gammel bror til barnet jeg observerte som foreslo for sin lillebror at de skulle gjemme seg etter at han ble oppmerksom på at jeg fulgte med på det de gjorde.

4.3 Ethiske vurderinger ved transkripsjon, analyse og presentasjon av funn

Observasjoner blir i kvalitativ forskning gjort om til tekstdata. Denne prosessen er ingen nøytral prosess og innebærer en mengde valg. Det mest åpenbare er at det er umulig å få med seg alle detaljer når vi oversetter fra et medium til et annet (Thagaard, 2013). Funn fra studien vil på mange måter utlevere deltagerens liv, gjøren og følelser. Hvordan dette presenteres har derfor stor betydning for om hvorvidt disse menneskenes integritet og følelse av selvverd ivaretas. Studiens rapportering bidrar med sine skrevne ord i produksjon av en særskilt virkelighetsoppfatning (Richardson i Kvale & Brinkmann, 2015). I dette ligger det mye makt og derfor også et like tungt etisk ansvar. Gjennom en abduktiv metode har jeg samlet empiri bredt og åpent for så å redusere materialet gjennom tolkning og analyse med et så åpent som mulig, og samtidig teoriladet, blikk (Thagaard, 2013). Rapporten er et resultat av en mengde valg med fokus på å fremstille og drøfte de levde observasjonene så autentisk som mulig.

5. Funn og drøfting

5.1 Innledning

Jeg vil illustrere funn fra studien med utgangspunkt i utdrag fra utvalgte observasjoner. De levde observasjonene som presenteres i dette kapittelet er valgt ut på to måter:

1. De er beskrivende eksempler for situasjoner og kontekster som var gjentakende i materialet og således ble vurdert som viktig for barna.
2. De er eksempler som skaper kontraster og på den måten fremhever situasjoner og kontekster av betydning.

Jeg har samlet eksemplene under noen få temaer jeg mener er betegnende for kjernen i dem. Eksemplene inneholder ofte flere elementer fra flere av temaene samtidig, men jeg vil i drøftingen konsentrere meg om et tema om gangen. Mulige svar på problemstillingen vil jeg ta for meg i påfølgende kapittel hvor jeg gjør en avsluttende drøfting. Titlene på temaene gjenspeiler situasjoner og kontekster hvor barnas trivsel (evt mistrivsel) ble tydelig for meg som observatør. Hvordan dette fremtolkes vil være en sentral del av teksten. Dette gjøres i hovedsak ved å koble barnas observerbare uttrykk og mine egne følelsesmessige reaksjoner og umiddelbare tolkninger i observasjonen til kjerne-elementer i Fattore med fleres modell for trivsel; trygghet, positiv selvfølelse og agency (Fattore et al., 2009). Underveis vil betydningen av det fysiske miljøet og materialitet drøftes opp mot disse delfunnene.

Jeg presenterer to hovedtemaer; «affordances for toddlerkultur og vennskap» og «Barnas individuelle møter med materialitet». Disse er igjen delt inn i undertemaer.

5.2 Affordances for toddlerkultur og vennskap

Koch (2013) har forsket på barns perspektiver på trivsel og argumenterer for at glede er et begrep som favner mange aspekter ved det. Selv om et ensidig fokus på glede i denne studien ville gjort en del funn usynlige så er det nettopp glede som preger mesteparten av materialet. Og i likhet med Kochs funn ser det i tillegg ut til at det å dele glede med sine jevnaldrende er viktig for barna. Thoilliez (i Seland et al., 2015) fant i sin forskning at glede opptrer i all hovedsak i mellommenneskelige relasjoner og at glede for barn er et intersubjektivt rom. Barna jeg observerte virket både alene og i fellesskap å søke elementer i det fysiske miljøet og materialiteter som kunne bidra til intersubjektiv deling av glede. Dette kan tolkes som et behov for, eller ønske om, å skape opplevelser av «et felles vi», et sentralt aspekt ved

toddlerens vennskap(ing) (Greve, 2012). Barna så også ut til å finne mye felles glede i aktiviteter jeg vil argumentere for som produkter av, og prosess i å skape, sin toddlerkultur. Alle undertemaene representerer aktiviteter som virket å være kjente lekerutiner blant barna. Jeg vil nå presentere empiri som eksempler på slike situasjoner og kontekster, vise hvordan trivsel kan tolkes inn i dem for så å drøfte betydningen av fysisk miljø og materialitet.

5.2.1 Å springe mot/med/i snø som materialitet

Det første eksemplet er fokusert rundt Maja (2,2) og viser hvordan tilknytning til jevnaldringer gjennom felles forståelse av leken «løpe på snø» har betydning for hennes opplevelse av trivsel. For å gjøre denne sammenhengen tydeligere tar jeg med det jeg opplevde som en sår situasjon for Maja rett før leken. Betydningen av fysisk miljø og materialitet for begge situasjonene og kontekstene blir drøftet underveis.

Maja har stått urørlig ved lekeskuret og sett utover fellesarealet en stund. Jeg opplever henne som avventende og usikker med en stiv smått huket kropp, armene slapt ned. Ansiktet hennes er nøytralt og avslappet, bortsett fra øyenbrynene som er noe hevet. Jeg får følelsen av at hun kjenner seg alene og utenfor alt som skjer rundt henne. Og rundt henne skjer det mye. Hun står midt i en trafikkzone hvor eldre barn og voksne strader målrettet forbi. Av og til må hun flytte seg (noe forskremt?) for ivrige femåringer som drar på store akematter på vei mot en bobbane ved inngangspartiet. Til tross for at Monica (ansatt) har forsøkt å få henne interessert i både is-skulpturen og spurt om hun vil ake står hun her, urørlig og ser utover. Blikket vandrer frem og tilbake over hele området.

Plutselig endrer hele kroppen hennes seg. Hun spenner seg, armene bøyes opp og hun begynner å småhoppe på sukkersnøen. Ansiktet sprekker opp i et smil. Jeg følger blikket hennes og ser Frida (2,11) og Solveig (2,4) som løper ukontrollert ned mot grinda med høye hvin. De snur og går oppover den lille bakken igjen. Maja går dem raskt og ivrig i møte, kroppen nærmest dirrer. Frida og Solveig ser henne straks, «løpe» roper de smilende til henne. Jeg opplever at Maja fylles av glede, bevegelsene selvsikre nå, nærmest struttende der hun slår seg sammen med dem. De tre går opp bakken med det jeg opplever som den største letthet til toppen. Mens de går utveksler de ivrige, smilende blikk og jeg får følelsen av at de med dette bekrefter hverandre på at «nå skal vi ha det gøy sammen» og at det også ligger en liten «du er med ja?» bakt

inn i Fridas blikk. Maja og Frida kommer opp først. Bak ser Solveig på dem og roper «en to TRE!» hvorpå Frida og Maja raser med hvinene latter nedover mot porten. Det lille laget med ny snø over den hardpakkede gjør at barnas føtter sklir en fotlengde for hvert steg i deres fartsfylte ferd mot porten. Idet Solveig kommer til toppen roper hun «en, to, TRE!» til seg selv og farer etter, med samme trillende latter. Ved porten står Frida og Maja og ser smilende på Solveig som kommer mot dem i høy hastighet og ler når hun krasjer inn i dem, mykt og voldsomt på en gang før de alle tre faller pladask halvveis oppå hverandre ned på snøen, i en liten boltrelek. De ler, kommer seg på beina og gjentar hele springeleken tre ganger til, hver gang med samme elleville jubel. (Observasjonssituasjon 8)

I starten av denne observasjonen står Maja ved lekeskuret som ligger i toppen av bakken. Dette gir god oversikt (Clarity, 7c) over hele fellesområdet der de fleste barna oppholder seg. Hun har også utsyn til de mindre veiene og stiene som leder utover til andre deler av området (Connectivity, 7c). Det kan tenkes at hun valgte nettopp dette stedet for muligheten det gir til å speide etter sine venner. Maja benytter altså stedets affordance som utkikkspunkt. I utgangspunktet oppfattet jeg henne som usikker, passiv og utenfor, men i nevnte perspektiv kan det hevdes at Maja er aktiv, hun vil noe og har valgt en strategi for å nå sitt mål; hun viser agentisk kraft (Fattore et al., 2009). Samtidig motvirkes stedets affordance som utkikkspunkt av at stedet også er en naturlig ferdselsåre (Connectivity, 7C) og kan hende bidrar dette til negativt stress for Maja. Slik jeg tolket hennes kroppsholdning og ansiktsuttrykk var hun usikker og følte seg alene. Så selv om man kan tolke inn agency, virket hun i øyeblikket både å ha redusert positiv selvfølelse og trygghet (Fattore et al., 2009). Slik jeg tolker Maja så trives hun ikke i denne situasjonen, samtidig tolker jeg hennes handlekraft som et uttrykk for at hun vet hvordan hun skal komme seg ut av den.

Hele bildet endrer seg imidlertid det øyeblikket hun oppnår det vi kan anta var målet hennes; hun får øye på vennene sine. Med andre ord lykkes hun i sin strategi, og det som var et sårt utgangspunkt blir gjort om til stor glede. Det kan virke som om Frida og Majas umiddelbart inkluderende ansikter og ord, sammen med et velkjent lekeritual, tilfører Maja trygghet og gir henne anerkjennelse som sosial aktør i fellesskapet og ønsket lekepartner (positiv selvfølelse). Majas kroppslige reaksjon på deres invitasjon, «går dem raskt og ivrig i møte, kroppen nærmest dirrer» og senere store smil og latter blir for meg et tydelig eksempel på at elementene trygghet, positiv selvfølelse og agency i modellen til Fattore med flere (2009) har klar relevans også for toddlere. Jeg vil også hevde at Majas potensielt vonde opplevelse her

gjøres om til en opplevelse av trivsel. Kontrasten mellom det å oppleve seg utenfor for så å oppleve støtte fra og tilknytning til sine venner kan tenkes å forsterke denne følelsen. Majas egne handlinger, at hun aktivt leter, finner og kobler seg positivt på sine venner, finner gjenklang i Frida og Solveigs ønske om å inkludere henne.

Dette leder meg inn på Arendts tanker om subjektivitet (i Biesta, 2007). Hun fremholdt at subjektivitet ikke er noe vi har, men er noe som er nært knyttet til handling, det å bringe sine begynnelse til verden. Men vår subjektivitet er også avhengig av at noen responderer på våre begynnelse, at de utgjør en forskjell. Vi blir til i verden ved at andre tar imot våre begynnelse og på et vis blir deres forlengelse. Et viktig poeng for Arendt var at ethvert forsøk på å kontrollere den andres reaksjon vil frata den andres mulighet for å bringe sine egne begynnelse til verden. Det man da gjør er ingen handling, etter hennes termer, men blir en produksjon, altså fremstilling av et ønsket resultat med et klart mål; som å støpe noen etter egen form. I et slikt perspektiv er subjektivitet og frihet to sider av samme sak. Maja tvinger seg ikke på, hun presenterer seg som interessert og, inspirert av Levinas, lar hun Frida og Solveig holde litt av hennes liv i deres hender. Hun har ført sin begynnelse til verden, men alt avhenger av de andres reaksjon. Når de så inviterer henne inn, nærmest på selvsagt vis, var det for meg som å se hvordan det å oppleve seg som subjekt i Arendtsk forståelse får kroppslig uttrykk: *«bevegelsene selvsikre nå, nærmest struttende der hun slår seg sammen med dem»*. Slik jeg ser det tilfører denne opplevelsen av subjektivitet økt grad av trygghet og positiv selvfølelse. Majas ivrige deltagelse (agency) og uttrykk av positive følelser i leken kan tenkes både å være et resultat av økt grad av trygghet og positiv selvfølelse, og samtidig bidra til det samme; en slags positiv spiral. Slik sett kan andres respons på egne begynnelse få konsekvenser for ens agency: tro på at egne handlinger blir respondert positivt på som bidrar til en opplevelse av innflytelse og faktiske handlinger. Etter min mening øker dermed også muligheten for å oppleve egen subjektivitet ytterligere. På den måten henger agency sammen med muligheten til å bli et subjekt, og dette igjen sammen med opplevelse av trygghet og positiv selvfølelse i et gjensidig forhold. Den levde observasjonen sammen med min tolkning av tilstedeværelsen av de tre kjerne-elementene for trivsel (trygghet, positiv selvfølelse og agency) fører til en forståelse av at Maja trives innenfor lekerutinens kontekst.

Det å løpe ned bakken var noe barna virket å finne felles mening og glede i. Den kan karakteriseres som lek med stor hastighet (Sandseter, 2010) med et lite snev av boltrelek, men også som lek med kræsje (play with impact) (Kleppe et al., 2017). Snøen som underlag har her en særlig viktig rolle slik jeg ser det. Barna så ut til å ha oppdaget og benyttet seg av dens

affordance som allestedsværende fallunderlag. Dette fallunderlaget sammen med bakkens affordance som unnarenn og mulighet til å få større fart enn man selv kan skape ved å løpe så ut til å invitere barna til slike elleville løp ned mot porten (Challenge, 7C). Et slikt underlag reduserer den objektive risikoen men kan hende likevel gir en subjektiv risiko. Portens plassering gjorde også kræsj nesten uunngåelig og barna måtte bremse farten så best de kunne for å unngå å slå seg. Dette kan sies å utgjøre en objektiv, riktignok lav, risiko som barna måtte mestre. Til sammen så disse elementene ut til å gi barna den gode følelsen av å balansere mellom «exhilaration and fear» som Sandseter (2010) peker på som risikolekens sterke tiltrekningskraft. Det å dele gleden, «vi klarte det!», så ut til å gjøre hvert barns opplevelse større og mer intens, noe jeg vil hevde kommer fram i det barna søker hverandres blikk, smiler, ler og lar seg falle oppå hverandre. Dette harmonerer godt med Thoilliez' tanker om glede som et intersubjektivt rom (i Seland et al., 2015) og Greves (2012) tanker om toddlervennskap med utgangspunkt i opplevelser av et felles vi.

Løkken (2004) fremhever hvordan lek med toddlerkroppen i sentrum sveiset barna sammen. Jeg ser også paralleller mellom aktiviteten til Maja og vennene og Løkkens observerte korridorturnéer som hun knyttet til toddlerkulturen i barnegruppa hun observerte (Løkken, 2004). Det er likevel noe som skiller de to aktivitetene. Ikke bare er det en risikolek, men leken kan hevdes å ha en fjerde aktør som kommer med lekende innspill i større grad enn i korridorene. I et nymaterialistisk perspektiv betrakter man materialiteter, på lik linje med mennesker, som innehavere av agentisk potensial, altså at de kan få ting til å skje, og hvor skillelinjene mellom menneskekropper og andre materialiteter blir uklare (Barad, 2003; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Jeg skal ikke begi meg noe dypere inn i det posthumane paradigmet her, men trekker frem disse perspektivene for å kunne undersøke hvilken rolle det fysiske miljøet og materialitetene i det kan ha i eksempelet over. Vi ser kanskje tre jenter som benytter seg av elementer i miljøet som kilde til felles glede i lek. Men snøen og dens kvaliteter, bakken, tyngdekraften og porten kan her sies å komme med lekende innspill gjennom å utøve krefter i møte med barnas handlinger, de skaper en forskjell. Disse delene av det fysiske miljøet innehar et vell av potensielle affordances som barna aktualiserer for hverandre og realiserer ut ifra egne fysiske, emosjonelle, motoriske, perseptuelle og kognitive forutsetninger. Men mens man i affordance-teori ser på mennesket som den aktive i en instrumentell subjekt-objekt relasjon til materialitetene, vil man i nymaterialistisk perspektiv anerkjenne at denne relasjonen er flat, likeverdig og gjensidig. De griper inn i hverandre i ett og samme fenomen. Bakken og tyngdekraften trekker i barna, mens barna flytter beina

raskere og raskere for å holde følge. Den hardpakkede snøen med et lag av løs snø på toppen gjør at beina sklir for hvert steg. Endringer i både bakkens vinkel, små dolper, groper og snøklumper kan sies å komme med relativt uforutsigbare lekende innspill. Disse blir en del av en hit-og-dit bevegelse mellom barna og materialitetene.

Buytendijk (i Løkken, 2004) fremholder at den lekende bevegelsen mellom de lekende, sammen med uforutsigbarhet og overraskelser er lekens kjernepunkter. Det at en aldri helt kan vite hva den andre bringer inn tilfører spenning og glede. Buytendijk kan hevdes å ha et snev av nymaterialisme i sine teoretiske perspektiver på lek ettersom han også ser på tingen barnet leker med som del av denne hit-og-dit-bevegelsen; ikke bare leker barnet med noe, men dette noe leker også med barnet. For meg som observatør så det ut til at bakken, snøen og porten lekte like mye med barna som barna med bakken, snøen og porten. Barna springer, materialitetene trekker i dem, får dem til å skli og gjør at barna må springe ukontrollert nedover og nærmest bare følger etter bein og armer, før porten brått stanser dem og de lar seg kræsje inn i den. Det virket å være noe forløsende i dette. Barad(2003) tenker seg at det foregår en dialog mellom materialitetene og mennesket hvor de retter spørsmål til hverandre. «Kan du springes i?», «jeg er bratt og glatt», «men enn om vi springer skikkelig fort?», «klarer dere å holde dere på beina om jeg blir enda brattere da?» og lignende kan kanskje være en slik dialog. Poenget her er at det fysiske miljøet ikke bare innehar kvaliteter som barna benytter i leken sin, men at materialitetene i det blir en av de lekende, med sine egne uforutsigbare innspill og overraskelser, og således bidrar til de gode følelsene barna utstråler.

5.2.2 Mestring og felles feiringer i akebakken

Aktiviteten som Maja over blir invitert til leder oss til en annen risikolek jeg så svært mye av, nemlig aking (lek med stor hastighet). Barnehagen hadde ekstra store polstrede akematter og det var ikke uvanlig å se opptil seks barn på samme matte ake ned bakken i hvinende fryd og latter. Selv om det var mange rumpeakebrett tilgjengelig var det disse store akefellesskapene som akeaktiviteten i all hovedsak besto av. Dette kan tyde på at det som gjør aktiviteten attraktiv ikke bare handler om det deilige ved å balansere mellom «exhilaration and fear» og opplevelser av mestring. Det sosiale aspektet ved det, det å dele gleden virket å være vel så viktig. Det kan også tenkes at muligheten for opplevelse av subjektivitet gjennom intersubjektive møter mellom deltagerne var en del av tiltrekningen. De sosiale elementene og barnas stadige engasjement i aktiviteten har ledet meg til å koble dette til en del av toddlerkulturen i denne barnehagen. Samtidig er det tydelig at dette var et element ved

kulturen som var felles også for eldre barn og de ansatte. Dermed var dette en møteplass for et stort mangfold av mennesker som førte til en bredde av måter å ake på. Mange av barna så ut til å sette stor pris på å følge med på slike akeforestillinger. Innføringen av risikolek-kategorien vikarierende risiko av Kleppe med flere (2017) ser med andre ord ut til å gi mening også i min studies kontekst. En typisk aketur kan illustreres av følgende observasjon:

Fie (2,1), Maja (2,2) og Solveig (2,4) og assistent Bente smiler idet akematta får ekstra fart ned et ekstra bratt parti. De krasjer inn i grinda så overkroppene deres slynges fremover og de sklir litt på matta. Maja reiser seg straks og begynner å gå oppover igjen. De andre blir sittende på matta. «Aaaaa!» roper Solveig med høy lys stemme. «Aaaa!» roper Fie på akkurat samme måte. Så sier hun «atti» og smiler. Jeg opplever ytringen som mest rettet mot henne selv, som et ord hun finner passende akkurat nå. Hun begynner å kravle seg opp og Bente (ansatt) løfter henne på føttene. «Det var artig, ja?» sier Bente og reiser seg selv. (Utdrag observasjonssituasjon 47)

Med foregående drøfting i minne kan vi se klare likheter mellom løping ned bakken og aking. Opplevelsen av å bli lekt med av verden mener jeg kommer frem idet det bratte partiet i bakken sannsynligvis gir dem et sug i magen og den brå kræsjen i porten likeså. Bakken sammen med den tørre snøens affordance for akselerasjon gir porten affordance for kræsj. Realisering av en affordance åpner altså her for en annens. Mulighetene for stor fart var tydelig noe barna fant glede i og kvaliteten på snøen virket å ha mye å si. Da det var mildvær og snøen var våt (observasjonsdag 7, 8, 9 og 10) så jeg mindre og mindre aking til tross for at bakken fremdeles var snødekket. De som prøvde seg fikk relativt lav fart og det ble gjerne med det ene forsøket.

På fellesområdet mellom byggene var det primært to steder å ake. Forrige eksempel var fra en liten bakke som endte opp i porten. I tillegg var det bygget en bobbane ned fra øverst i trappa på hovedbygget med en 90 graders dosert sving som ledet til noen oppbygde humper og ut på ei flate ved noen lekehus. I denne bana fikk barna adskillig større fart og svingen førte til at de ble slynget av gårde over humpene. Her var det de første dagene få toddlere å se og bana var dominert av femåringer i voldsomme klynger i stor fart. Dette ble betraktet med både store øyne og etter hvert smil av de mindre barna ettersom begge akestedene delte på mesteparten av veien opp. Oppskaleringen av denne risikoleken kan karakteriseres som Challenge (7C) i det fysiske miljøet ved at barna hadde noe å strekke seg etter.

Maja og Frida står på toppen av bobbana. De store aker nedover, mens de hoier og skråler. Det er tydelig at dette er både spennende og gøy. En av de voksne fra en annen avdeling ber dem med og Frida setter seg på den store akematta. Maja derimot rygger et skritt, trekker skuldrene opp og inn til halsen mens hun ser usikker og nølende ned i bakken. Jeg får følelsen av at hun så gjerne vil, men ikke tør helt. Mens Maja ser på skyver den voksne fra og Frida, den voksne og tre andre barn fyker hvinende ned bana. De krenger opp i den doserte svingen, suser over kulene og halvveis krasjer i en mengde av barn, voksne og akematter nederst i bakken hvor de blir liggende i et hav av kropper og le. (Utdrag observasjonssituasjon 10)

Også her er det fort gjort å se på Maja som en som passiviserer seg selv. Men Maja er i aller høyeste grad aktiv, hun utøver kontroll over sitt liv og den ansatte lar henne beholde den. Dette kan tolkes som agency. Maja var en av dem som gjerne kunne overvære de eldre barnas aking ned bana med en bekymret mine. Frida derimot kunne gjerne utrykke glede ved de samme akeforestillingene med smil og latter. Sett som vikarierende risikolek kan vi forstå at for Maja tipper balansen over i frykt. Men det at Frida, en hun kanskje identifiserer seg med, tør og kommer smilende opp igjen gjør kanskje noe med frykten hennes. Og når den ansatte inviterer jentene med på nytt og sier «du kan få sitte i fanget mitt, Maja» virker hun å overvinne den, tilført den tryggheten hun trengte for å ta utfordringen. Samtidig ser vi at også Frida bidrar her med sin kroppslige formidling av egen trygghet og glede; en slags promotør for bobbanas affordance for aking, også for Maja. Slik kontrasten mellom Majas vonde utgangspunkt før løpeaktiviteten muligens bidro til å øke gleden i leken virker det samme å skje her. Etter aketuren virker hun å være i ekstase, markant mer enn Frida som har gjort akkurat det samme: «Maja går oppover bakken med spretne steg, høyt hevet hode og et stort glis i et åpent ansikt» (utdrag observasjonssituasjon 10). Mestringen av slike utfordringer så ut til å styrke barnas positive selvfølelse; «jeg er en som tør!». I tillegg er det nærliggende å tro at det å sette sin egen fysiske og emosjonelle trygghet under press i ulike typer risikolek skaper en kontrast til den tryggheten man har utenfor slike situasjoner. Også her kan det tenkes at slike kontraster kan øke intensiteten i de involverte følelsene fordi de sett opp mot hverandre blir ekstra tydelig. Majas store glede etter aketuren kan dermed ses som et uttrykk for mestring av den opplevde risikoen (agency) og en forsterket oppmerksomhet på egen opplevelse av trygghet. På denne måten blir risikolek som toddlerkulturell aktivitet noe som, kanskje smått paradoksalt, bidrar til følelser av trygghet i tillegg til positiv selvfølelse og agency. Den intersubjektive delingen av glede i de mange feiringene av aketurene jeg så blir

for meg derfor et helhetlig uttrykk for det gjensidige forholdet mellom trygghet, positiv selvfølelse og agency, hvor alle delene påvirker og spiller på hverandre. På denne måten kan aking som toddlerkulturell aktivitet bidra til trivsel. Det at den samtidig kan ses på som en aktivitet også verdsatt i voksenkulturen mener jeg bidrar til at slik aktivitet både tydeliggjøres ekstra for de toddlerkulturelt uinnvidde og hjelper dem inn i den. Affordances for aking og mulighet for å øke opplevd risiko knyttet til realisering av dem (Challenge, 7C) var noe som så ut til å bidra til trivsel blant disse toåringene.

Akingens tydelighet i det fysiske miljøet (Clarity, 7C) både i form av høy latter, skrå og sterke visuelle uttrykk virket å fange oppmerksomheten til barna rundt. Svært mange av barna kunne uttrykke glede ved det vi kan tolke som vikarierende risiko. Kleppe med flere (2017) påpeker at det ligger et læringspotensial i slik aktivitet, at barna lærer noe om leken ved å studere den som gjør de rustet til å engasjere seg i den selv etter hvert. Her tenker jeg at læringen ikke handler så mye om hvordan man rent praktisk skal mestre risikoen, men om hvor stor den objektive risikoen egentlig er (knyttet til frykt) og hvor gøy det ser ut (knyttet til ekstase). For når barna gang på gang ser at andre barn kommer helskinnet ut og ser ut til å ha det utrolig gøy kan man tenke seg at vekten tipper fra en følelse av frykt til en balanse mellom frykt og ekstase. I løpet av observasjonsdagene fikk bobbane-aktiviteten som først var dominert av femåringene flere og flere toddler-deltagere. I kombinasjonen av engasjement i vikarierende risiko, støttende ansatte og en tiltrekkende sosial arena ser barna ut til å finne balanse mellom frykt og ekstase. Dermed kan de engasjere seg i det «scaryfunny», oppleve kiling i magen (Sandseter, 2010) og seg selv som aktør i en toddlerkulturell aktivitet i fellesskap med andre. Det fysiske miljøets betydning for slike opplevelser er muligens åpenbar. Snø som manipulerbart materiale (Chance, 7C) og benyttelse av dens affordance for å konstruere bobbana (Change, 7C), skaper nye og større utfordringer (Challenge, 7C). Den visuelle og auditive oversiktligheten på området (Clarity, 7C) sammen med sammenhengen mellom ulike soner (Connectivity, 7C) bidro til at barna rundt oppdaget bobbanas affordance for aking. Det var rett og slett umulig å ikke legge merke til den. De store akemattene kan i et material-diskursivt perspektiv (Barad, 2003; Løkken, 2012) betraktes å oppfordre, ja nærmest kreve, store sosiale akefellesskap. Som sagt så barna ut til å foretrekke disse framfor de mindre mattene og rumpeakebrett, noe som vitner om det sosiale elementets sterke tiltrekningskraft. Om vi i et nymaterialistisk perspektiv ser på materialitetene som virksomme i leken, blir for eksempel krenghingen i svingen, humpene og snøklumper i bana lekende innspill gjennom å skape sitrende forventning for det overraskende og uforutsigbare. Av og til

fulgte matta banas linjer, av og til traff den en snøklump og ble slynget inn i rotasjon og for meg som observatør så dette uforutsigbare elementet ut til å gi både spenning og glede.

5.2.3 Affordances for kollektiv lek med kropp

Et tredje toddlerkulturelt fenomen jeg observerte mye, og som også var en liten del av feiringene etter løpeleken, var en kollektiv lek med kropp. I denne leken var den toddlerstilige leken med imitasjon, gjentakelse og overdrivelse med kroppen i fokus (Løkken, 2004) kanskje enda mer tydelig enn i de ovennevnte eksemplene. Som oftest så det ut til å være en lek med hverandres kropper, hvor det å rulle og tumle oppå hverandre i en slags sammenfiltring så ut til å være det som gav barna glede. Samtidig kunne de tidvis kaste seg over hverandre relativt voldsomt, noe som frembrakte ekstra latter og smil. I disse tilfellene bar leken preg av å passe Sandseters(2010) risikolek-kategori boltrelek. På grunn av myk snø og tykke dresser var den objektive risikoen ved slike situasjoner svært lav og jeg så aldri noen begynne å gråte fordi de fikk vondt. Lekens gjentakende forekomst i datamaterialet samt barnas tilsynelatende implisitte forståelse av meningen med aktiviteten fører til at jeg knytter den til barnas toddlerkultur (Løkken, 2004). I slik lek var de voksne fraværende. Slik jeg tolker datamaterialet mitt oppsto leken ved at barna spontant oppdaget affordances for den i det fysiske miljøet og i/via hverandre. Men boltreleken som et sosialt fenomen betyr også at situasjonens sosiale affordances (Rietveld i Bjørgen, 2016) for aktiviteten måtte søkes og/eller oppdages. Et par korte eksempler fra mine observasjoner kan illustrere.

Frida (2,11) og Maja (2,2) vipper sammen på et vippedyr. Plutselig kaster Frida seg ned på snøen og smiler med det jeg oppfatter som oppfordrende til Maja som umiddelbart lar seg falle ned ved siden av henne. De ser på hverandre, ler og vikler seg inn i hverandre mens latteren tiltar. Frida slenger overkroppen over Majas mage som utstøter et hvin og begge skratter høyt mens de ser på hverandre. (Utdrag observasjonssituasjon 9)

I det andre observerte tilfellet startet det med Fridas (2,11) utforsking av akemadrassenes affordance for hopping inne i lekeskuret hvor hele gulvet var dekket av disse glatte, myke overflatene.

Martin (2,4) står ved siden av og ser på Fridas små hopp. Så gjør han et lite hopp selv og retter et blick og et smil mot Frida; et spørrende ansikt jeg opplever som «skal vi leke?». Frida smiler tilbake, gjør et nytt hopp og ser på Martin. Nå starter vekselvise

variasjoner av små hopp, Frida først og Martin etter. Større og større bevegelser som etter hvert blir kombinert av støtlyder som «Øeh!» imiteres av Martin. Hvert hopp blir etterfulgt av det jeg oppfatter som ektefølt og på samme vis overdreven latter og yppige smil som umiddelbart får gjensvar. Til slutt kaster Frida seg på knærne og frem på magen hvorpå Martin gjør det samme. På madrassene starter de en slags boltrelek som fortsetter med samme hurtige energi og voldsomme bevegelser og en latter som virker ustoppelig. (Utdrag observasjonssituasjon 4)

I begge de nevnte tilfellene virker barna å dele både mening, hensikt og følelser, hvor imitasjonen, gjentakelsen og overdrivelsene for meg ser ut til å være en sentralt utgangspunkt for denne intersubjektive delingen (Stern, 2003). Aktivitetene ser også ut til å ha et element av slapstickhumor hvor det å falle framkalte latter. Som observatør fikk jeg ved slik lek en sterk følelse av samhørighet og et felles vi (Greve, 2012) mellom barna. Det å kjenne tilknytning til andre knyttes til positiv selvfølelse av Fattore med flere (2009). I mine observasjoner var slike kroppslige samspill kilde til mye latter og smil mellom barna. Akemadrassene og den myke snøens affordance for boltrelek virker å være en av forutsetningene for at slike hendelser kunne oppstå. Storli og Hagen (2010) peker på hvordan bruk av en affordance ved miljøet kan avsløre andre affordances. Det kan se ut til at det er dette som skjer i eksemplene over. Det tilsynelatende tilfeldige utgangspunktet for leken kan kanskje tolkes som uttrykk for at dette ikke er en toddlerkulturell aktivitet, og bare noe som skjer litt på slump. Imidlertid vil jeg hevde at siden nettopp det fysiske miljøets og de sosiale situasjonenes affordance for boltrelek både søkes, oppdages, gjenkjennes og benyttes tilsier at det likevel kan tolkes som en del av toddlerkulturen. Selv om aktivitetene kunne bestå av flere elementer var boltrelek ofte den delen av aktiviteten som ledet til mest latter, smil, ekstra vitalitet og energi i barnas bevegelser. Barna så ut til å tiltrekkes fysisk miljø som gav muligheter for slik og annen kroppslig lek. Sammen med vippedyrene og akemadrasser i lekeskuret var en snøhaug rett ved avdelingens inngangsparti, skapt av brøytebil, et slikt sted.

Når jeg kommer ut er det full aktivitet i den harde, glatte, ruglete snøhaugen rett ved inngangen til avdelinga. Alle barna som har kommet ut har samlet seg her; Solveig (2,4), Tone (2,10), Line (2,1), Sonja (3,0), Maja (2,2), Frida (2,11) og Anne (3,0). Alle, bortsett fra Martin. Han står ved ufo-dissa, smiler og ser på at Erik hans storebror og en annen femåring disse med stor fart. Barna i snøhaugen klatrer opp, sklir ned (både i ei renne og ned på sidene). Ofte kræsjer de inn i hverandre, smilende ansikter søker hverandre raskt, latter, mer boltring i hverandres kropp. Så klatrer de opp igjen. På

toppen titter Line og Tone på hverandre i det jeg opplever som frydefull forventning og betrakter andres kræsje og tumling etter den lille aketuren og nederst i bakken. Med raske bevegelser aker de rumpa framover i renna og deiser etter hvert ned med latter og smil. (Observasjonssituasjon 52)

Her klatret barna til toppen og rutsjet/rullet ned og kræsjet inn i hverandre. Det som i utgangspunktet ser ut som en lek med kræsje (Kleppe et al., 2017) fortsatte svært ofte som en boltrelek. Meningen med dette virket å være åpenbar for barna; «vi er ville med hverandre og det er gøy». Det at både aktiviteten og meningen med den var noe barna hadde utviklet over tid kan også tolkes ut fra at det kun var de barna som hadde gått lengst i barnehage (altså ingen ettåringer) som engasjerte seg i den. De minste manglet sannsynligvis motorisk kompetanse til å delta, men så heller ikke ut til å vise noen interesse for denne leken, kanskje fordi meningen med leken fremdeles var en smule skjult for dem. Martin, en av toåringene som bare hadde et halvt års erfaring med barnehage deltok kun i slik aktivitet i observasjonssituasjon 4 gjengitt over. Her kaster han seg heller ikke inn i samspill med Frida men var mer prøvende og så ut til å sette pris på Fridas føringer. Hans realisering av akemattens fysiske og sosiale affordances virker å være avhengig av Fridas promotering av dem (Field of promoted action, Kyttä, 2004). På et vis kan man se på denne situasjonen som en innvielse av Martin i meningen med slik lek og således toddlerkulturen. Gleden og engasjementet jeg observerte blant de lekende tolker jeg som et tydelig uttrykk for trivsel. Videre vil jeg undersøke snøhaugens affordances for, og egne innspill i, den toddlerstilige leken med kroppen i fokus.

Løkken (2004, p. 58) viser til hvordan store lekeobjekter kan engasjere mange toddlere i felles lek over langt tid. Hun skriver at man kan se for seg at slike lekeobjekters tilhørende mening er «denne kan vi leke sammen om» mens små lekens tilhørende mening kan være «dette leketøyet kan jeg leke med alene». Med sin størrelse innbyr snøhaugen på denne måten til felles lek blant mange barn. Dens plassering rett ved inngangspartiet gjør at barna både ser den innefra gjennom vinduene og umiddelbart når de kommer ut (Clarity, 7C). Dette kan være en medvirkende faktor for at aktiviteten i den stort sett var noe av det første barna engasjerte seg i når de kom ut.

Barna virket å sette pris på utfordringen å klatre opp. Haugens vinkel sammen med tyngdekraften dro i barna nedover som førte til at den porøse snøen løste seg opp under barnas vekt og friksjon. Dette gjorde at barna skled litt bakover for hvert steg. Noen av barna mistet balansen og valgte etter hvert å krype på alle fire for å komme seg opp. For hver dag festet

snøen seg og underlaget ble mer fast slik at klatringen lettere. Men så kom det mildvær og snøen smeltet for så å fryse igjen. Dette førte til at snøen som materialitet kom med helt nye innspill i leken. Observasjonen i eksempelet over er gjort ved slike forhold. Selv om haugens vinkel var blitt lavere av at barna hadde tråkket den ned førte markant lavere friksjon til at det så ut til å være mye vanskeligere å klatre opp. Barna virket nærmest å forsvinne inn i konsentrasjon om egne bevegelser. Farten på akingen ned haugen økte også. Med snøhaugens endringer (Change, 7C) endret altså også utfordringene seg (Challenge, 7C) og akkurat i dette tilfellet så endringen ut til å følge barnas mestring av dem. Denne balansen mellom utfordringer i det fysiske miljøet og barnas egne motoriske, kognitive, emosjonelle og perseptuelle forutsetninger virket å bidra til dypt engasjement og pågangsmot. Laevers (Seland et al., 2015) knytter involvement til Csikszentmihalyis begrep flyt (flow) og beskriver det som en strøm av positiv energi og sterk følelse av tilfredsstillelse hvor en oppslukes av aktiviteten. I lys av dette kan vi tolke klatreaktiviteten som noe som gir en følelse av flyt og involvering og som kan knyttes til opplevelser av trivsel (Seland et al., 2015). Slik jeg ser det hviler ikke denne opplevelsen bare på den nevnte balansen mellom egenskaper ved det fysiske miljøet og ved det enkelte barnet, men også på den felles meningen barna virker å ha skapt seg rundt aktiviteten som helhet. Løkken (2004, p. 60) skriver at «Toddlerkropper flokker seg gjerne der de får anledning til det, og oftere i grupper på fire enn tre i den typen lek som er i takt med deres særegne omgangsformer». Kan hende var det dette som skjedde de første gangene barna engasjerte seg i lek rundt/i/med snøhaugen, og den implisitte meningen kan tenkes å være at «her kan vi leke sammen», men etter mange gjentakelser kan man tenke seg at en kroppsliggjort mening ble «dette er en del av det vi liker å gjøre sammen», en toddlerkulturell aktivitet. Dermed kan det tenkes at den gode følelsen av å delta i fellesskapet gjennom å dele denne meningen bidrar til motivasjon, engasjement og glede. Og i sentrum for det hele er altså snøhaugen sammenflettet med toddlerkroppene. For noen toåringer var imidlertid aktiviteten i snøhaugen ikke like lett å engasjere seg i.

Martin (2,4) går bort til snøhaugen og titter litt på dem, han smiler når Frida og Sonja kræsjer inn i hverandre og ler i bunnen av «sklia». Så snur han og går opp rullestolrampen igjen og står og ser rundt seg. (Utdrag observasjonssituasjon 42)

Etter dette gikk han litt fram og tilbake og så seg litt rundt. Ansiktsuttrykket hans gikk fra å være nøytralt til mer spørrende, med hevede øyenbryn og delvis åpen munn.

Kroppsholdningen og bevegelsene endret seg fra rakrygget og stramme til slunken og virrende. Jeg opplevde han som utilpass og rådløs og fikk følelsen av at han ville være med i

leken på snøhaugen men ikke visste helt hvordan. Dette legger sannsynligvis også en ansatt merke til for etter en liten stund spør hun «*Ser du de leker på haugen, Martin? De klatrer og aker*». Etter hvert leier hun han bort til haugen hvor han klatrer opp til toppen. En slik handling kan tolkes som et forsøk på å gi motivasjon til handling (agency), tro på egen relevans «du hører også til blant dem» (selvfølelse) og trygghet i form av «jeg blir med deg». På toppen blir Martin imidlertid sittende i ca 15 minutter til de lekende rundt han forsvinner ut til andre aktiviteter. Da stopper han ned på siden og fortsetter sin rastløse vandring.

Hva som gjør at Martin ikke engasjerer seg aktivt i leken kan man bare spekulere i. En tolkning er at han enten ikke finner mening i akeaktiviteten eller at han synes det er skummelt (jeg så han aldri ake). Det kan også være at situasjonen for han har få sosiale affordances han føler han kan realisere. Det virket likevel som om han trivdes bedre omsluttet av de andre barnas aktivitet på snøhaugen enn som satellitt ute i det «fri». En refleksjon jeg gjør meg er om det kan føles bedre å være alene kamouflert som deltager i fellesskapet, enn som synlig ensom i et uterom fylt av barn i lek med hverandre. Barn i ulike aktiviteter, oftest i felles lek, er en stor del av barnehagens fysiske miljø. Et slikt miljø vil jeg hevde skaper sterk kontrast til, og dermed forsterker, følelser av ensomhet og det å ikke høre til noen. Men Martins plassering i lekefellesskapet, tross sin tilsynelatende passive deltagelse, skaper likevel muligheter for å bli innvidd i meningen i denne lekerutinen over tid.

Snøhaugens stadig forandrende egenskaper skapte ikke bare nye muligheter. Noen affordances ble også mer utilgjengelig for barna. I det etter hvert ganske harde underlaget var det mindre av boltreleken og de voldsomme bevegelsene jeg observerte når snøen var løs og myk. Dermed kan det se ut som om boltreleken, og opplevelser av trivsel den medførte, var avhengig av et mykt underlags affordance for den. Men barna virket likevel å finne mening i aktiviteten på snøhaugen dag etter dag. Det virket å foregå en forhandling mellom barna og snøhaugen i deres strev med å komme opp og realisere dens affordance for aking. Jeg vil også hevde at barna gjorde kroppslige erfaringer om snøens egenskaper og tilhørende muligheter i snøhaugens forandrende egenskaper. Den var en liten haug med løs snø, den vokste, ble brattere, snøen festet seg, den smeltet, frøs, det snødde ny snø over osv. Haugens stadige endringer kan ha bidratt til at den lekende relasjonen barn-snøhaug fortsatte å være spennende siden den hele tiden kom med nye innspill i leken deres i form av nye føringer for barnas muligheter og hva som skal til for å benytte disse mulighetene.

5.2.4 Rom for vandring i gruppe

Et fenomen jeg ble vitne til flere ganger under feltarbeidet var ulike typer vandring ut fra fellesområdet til andre deler av uterommet. De endte opp på ulike steder og aktiviteten barna engasjerte seg i på disse stedene varierte også. Felles for alle destinasjonene var fraværet av andre barn og ansatte samt en særskilt stil på selve vandringen. Denne stilen ledet meg til en tolkning av slike vandring som toddlerkulturelt fenomen som virket å være delt blant de fleste toåringene i gruppa. Fredrik (2,1), Tone (2,10), Frida (2,11) og Martin (2,4) har nettopp kommet ut.

Fredrik går et lite stykke nedover rullestolrampen, titter tilbake på de som står igjen. Han får øyekontakt med Frida, peker på henne, så snur han seg igjen og går videre. Frida følger etter et lite stykke før også hun gjør det samme, snur seg og peker (på Martin) før hun går videre. Så gjør Martin det samme mot Tone. Tone snur seg (for å peke?) men så følger hun etter hun også. Rekken vandrer av gårde mot midten av området og inn på en sti hvor underlaget er mindre nedtråkket og det blir mer armer og bein for å holde balansen, de virker konsentrert. Flere ganger snur likevel hvert av barna seg som for å sjekke at gjengen er med. Av og til legger Frida en arm på Martin bak seg som for å sørge for å lede han i riktig retning. Stien leder bort til en lavvo og en liten benk som de stiller seg bak. Der står de med smilende ansikter og skuer tilbake til der de kom fra. De ser på meg, undrende kanskje? Jeg smiler og får et smil tilbake. «Gjømme oss» sier Tone, og jeg opplever det ikke som en oppfordring til de andre, men mer som en konstatering av, «det er det vi gjør nå».

(Observasjonssituasjon 3)

I det øyeblikket slo det meg at der vi sto var vi på et vis alene i skogen, ingen andre mennesker rundt, bare trær, snø og lavvoen. I lys av Sandseters (2010) risikolek-kategori «bli borte» er det nærliggende å tro at det ligger en spenning i denne aktiviteten. Ved å være borte fra de ansatte forsvinner den tryggheten de representerer og barna må i større grad ta ansvar for seg selv og hverandre. En slik følelse av å måtte stå på egne ben kan tenkes å gi en styrket følelse av egen agency og positiv selvfølelse gjennom mestringen av situasjonen og det å være innlemmet i fellesskapet. I alle vandringene jeg observerte gikk barna på rekke etter hverandre og med jevne mellomrom foretok en sjekk bakover. For meg som observatør virket det som om denne sjekken hadde flere meninger. Den kunne gi barnet som sjekket en bekreftelse på at de andre fremdeles var med. Den kunne gi barnet/barna bak en bekreftelse på at barnet foran ønsket dem med. Den så også ut til å være en måte å innvie barn som ennå

ikke var helt fortrolig med slike vandringar inn i meningen med den; «her er det meningen at vi skal vandre sammen ut til der hvor vi blir alene». Måten Frida legger armen rundt Martin og fører han med seg kan ses på som en forlengelse av hennes sjekk som om hun vet at Martin trenger litt ekstra hjelp for å delta. Ved en annen vandring (observasjonssituasjon 27) gjorde Frida samme gesten til Nina (2,0). Nina, som jeg ikke hadde sett i slike vandringar før, virket å bli svært motivert av dette, bevegelsene ivrige og målrettede. Også her fikk jeg følelsen av at Frida tok ansvar for å innvie et annet barn i toddlerkulturen. Kan hende er det nettopp fraværet av de ansatte som gjør at hver enkeltts behov for omsorg og trygghet ivaretas her av barna selv?

Barna virket å finne glede og trives på slike vandringar. Samtidig var jeg, i lys av et barnehagefelt som i økende grad preges av fokus på sikkerhet, en smule overrasket over at de fikk lov til å vandre til områder hvor de ansatte ikke kunne se dem. I Kyttås termer kan vi si at disse opplevelsene var prisgitt den mobility-licence de ansatte utstedte barna. Det fysiske miljøet kan sies å bidra til denne utstedelsen da alle steder med høy risiko for skade var samlet rundt fellesområdet hvor det alltid var ansatte tilstede. Her var det store høyder fra veranda og lekehus. Å tillate barna å være for seg selv harmonerer godt med Løkkens (2004) tanker om utvikling av toddlerkultur. Hun hevder voksne kan distrahere barn fra de sosiale relasjonene mellom hverandre ved å være for aktive. Slik jeg leser henne slår hun et slag for ansatte som interessert og oppmerksom monitor. Hun skriver at «..å oppmuntre til meningsfull sosial omgang mellom barn imellom oppsummeres som det å sørge for at barna får tid og rom til å dyrke sine særegne måter å omgås sosialt på» (Løkken, 2004, p. 158). For toåringene jeg observerte så var denne friheten avgjørende for svært mange av de fellesskapsopplevelsene barna fikk.

Uteområdets utforming kan sies å invitere til slike vandringar i måten ulike stier leder ut fra fellesområdet og ut til de mer «forlatte» stedene (Connectivity, 7C). Stienes affordance for utforskning blir også lett oppdaget fra oversiktligheten fra inngangspartiet i toppen av bakken (Clarity, 7C). Måten fellesområdet rammes inn av bygninger og skaper et samlingspunkt for mennesker bidrar samtidig til at områdene på baksiden av dem blir eksotiske og får illusjonen av utilgjengelighet og fjerntliggenhet. Støyen fra aktivitetene på fellesområdene dempes av bygningsmassene, trær og snø og bidro sterkt til denne følelsen. Variert topografi, ulendt terreng blir ytterligere utfordrende med store mengder snø. Alt dette skaper forutsetninger for at vandringene får et ekspedisjonspreg, det å reise ut til fremmede landskaper. Det skaper også forutsetninger for å gjemme seg bort og mulighet for å skape det Kampman beskriver som personlige rom og som Hagen forstår som «en intim og eksklusiv relasjon med noen få»

(Hagen, 2015, p. 4). I følgende eksempel har tre barn vandret til baksiden av bygningene og satt seg i et lekehus.

Tone (2,10), Frida (2,11) og Maja (2,2) sitter ved siden av hverandre inne i et av tre små lekehus bak bygningene som omkranser fellesområdet. Tone har en bøttespade med snø som hun spiser av, av og til med et jafs, og av og til med lang sleikende tunge. Så holder hun den fram for de andre og ser på mens de hver og en tar sin bit. De forsyner seg, så ser de på hverandre før de brister i latter. «Sjokolade» sier Tone i en påpekende tone (til meg?). Så rister hun ut snøen, stikker spaden forsiktig inn i snøen slik at hun bare får med nysnø før de fortsetter etegildet. (observasjonssituasjon 43)

I sterk kontrast til den store støyende aktiviteten på fellesområdet er det nesten helt stille ved disse små lekehusene. Det er ingen andre barn eller ansatte i nærheten. Høye furuer, vinden som suser i et snødekket skogslandskap skapte en «her kan vi nyte livet-stemming» (Character, 7C), i alle fall i meg. Jeg opplevde stemningen blant barna som avslappet og munter. Her er det nærliggende å tro at vandringen ikke bare gav barna spenning knyttet til å være borte fra de ansattes blikk og være på egen hånd. Jeg fikk opplevelsen av at barna satte pris på å få være i fred og ro, bare være sammen, bare de tre. Det å spise snø sammen kan ses på som et kroppslig uttrykk for denne fellesskapsfølelsen.

5.2.5 Snøens affordance for å dele et måltid

Noe av det jeg så hver eneste dag var barn som spiste snø. Her var det ingen forskjell mellom ett- og toåring, alle spiste snø. Men der hvor ettåringene så ut til å utforske snøens egenskaper, blant annet dens affordance for å spises, virket toåringene å ta i bruk snøens affordance for å dele et måltid i mye større grad. Snø fra en spade eller en snøklump ble enten tilbudt til et annet barn eller andre barn inviterte seg selv så å si, noe som sjeldent endte med avvisning. Det virket tydelig for meg at snøklumpens størrelse og kvalitet hadde mye å si for dens materialitet, i betydningen hvilke (sosiale) muligheter og begrensninger den gav. Store snøklumper ble i større grad delt mellom barna enn små. Løs snø på votten var sjeldent å se delt, og jeg observerte ingen dele skitten snø. I eksempelet under har Line (2,1) etter mye strev, men med et enormt pågangsmot og engasjement, skaffet seg en relativt stor snøklump som hun holder mellom vottene og spiser av mens hun tilfreds betrakter aktiviteten ved bobbana.

Fredrik (2.1) peker på snøklumpen og sier med det jeg opplever som påpekende og halvt spørrende; «spise snø. (?)» Line svarer med å holde den opp mot munnen hans. Fredrik lar seg ikke be to ganger og tar et skikkelig jafs. Så tar Line en bit. Slik står de og veksler på å spise av snøen. De virker tilfredse og jeg får følelsen av at de deler denne opplevelsen med en naturlig selvfølgelighet. (Del en observasjonssituasjon 18)

Det kan tenkes at en innforstått mening med store snøklumper som «slike deler vi» fører til at Fredrik inkluderer seg så selvsagt i Lines måltid. Det å gå rundt med en stor snøklump fikk ofte sosial respons hos jevnaldringer. På denne måten ble det å få tak i en snøklump en måte å markere seg som sosialt interessert og sosialt interessant via snøklumpen som utgangspunkt for felles fokus. Snø som materialitet bidrar slik til å skape sosiale relasjoner, fellesskapsopplevelser og får dermed betydning for disse barnas trivsel. Når Fredrik viser interesse og at han deler meningen, «slike deler vi», kan vi også se for oss hvordan dette trykker Line (han har ikke tenkt til å ta snøklumpen) og bekrefter Line som sosial aktør. Således styrker hennes handlinger (å skaffe seg snøklump og dele den) hennes selvfølelse gjennom tilknytningen mellom de to. Tolket slik kan vi forstå situasjonen som noe som leder til trivsel, og hvor snø som materialitet sammen med delt mening er utgangspunktet.

Eksempelet forsetter:

De to blir oppmerksom på Christine (ansatt) som kommer til syne fra bak lekeskuret. Jeg tror de hører lyden av Majas (2,2) rop etter henne også for de vandrer av gårde til der hvor Maja sitter. «Hun vil at jeg skal være sammen med henne, men jeg kan ikke være to plasser på en gang» sier Christine til meg mens hun går bort og hjelper to barn som disser like ved. Line har satt seg ned ved siden av Maja, mens Fredrik står foran dem. «Smake Maja. (?)» sier Fredrik med en oppfordrende stemme og et spørrende ansikt, mens han forsiktig skyver hodet til Maja mot Lines snøklump. Maja tar oppfordringen og smaker. Deretter tar de hver sin bit etter tur i flere runder. Så avsluttes det hele brått med at de ser på hverandre og ler hjertelig og en smule overdrevent. Etter dette snur Fredrik seg og vandrer av gårde på stien mot den store ufo-dissa. Maja og Line reiser seg og følger etter. (Del to observasjonssituasjon 18)

Her virker det som om Fredrik og Line gjennom det delte måltidet er etablert som et par, tonet inn på hverandres bevegelser, intensjoner og fokus. Og disse retter de mot Maja. De virker klar i sin intensjon, ingen nøling eller vakling; de skal tilby Maja å dele et måltid. Det er nærliggende å tro at barna gjør dette av omsorg, de vil få Maja til å føle seg vel. Selve spisingen var helt taus: «Igjen kjenner jeg på at relasjonene mellom dem på et vis er implisitt,

et bånd mellom dem som ikke trenger bekreftelse i form av smil, lyder og gester. De bare er sammen om handlingen og det er nok» (utdrag feltnotater). Samtidig har situasjonen som helhet klare preg av imitasjon, gjentakelse og overdrivelse (Stern, 2003), elementer som virker å gi mening blant deltagerne og bære samhandlingen. Det at Fredrik vandrer av gårde rett etter en felles latter kan tolkes som at han nå mente at oppdrag «få Maja glad og tilknyttet oss» som utført og at de tre nå kunne vandre sammen. Snøklumpens affordance for å dele et måltid blir her utvidet til en sosial affordance for trøst og tilknytning.

Med den sosiale verdien av å dele et deilig måltid er det kanskje ikke så underlig at toåringene bruker nettopp snøens affordance for å dele et måltid som utgangspunkt for å skape opplevelser av tilknytning og for å trøste. At barn oppdager materialenes affordances gjennom assosiasjoner med tidligere erfaringer argumenterer Fredriksen for i sin doktoravhandling (i Halland & Vist, 2016). Man kan se for seg at barnas (positive) erfaringer med måltid promoterer akkurat denne affordance i materialet. Det at snøen, spader og snøklumper var nesten universelt tilgjengelig bidro til at slike muligheter var å finne overalt. Mildværet de siste dagene i feltarbeidet viste imidlertid at også barna ikke byr gjestene sine på hva som helst. Råtten, skitten snø var uaktuelt materiale. For meg styrket dette oppfattelsen av barnas sosiale agenda idet de kunne bytte ut snøklumper de hadde med snøklumper av «høyere kvalitet» (i kraft av sin delbarhet).

5.3 Barnas individuelle møter med materialitet

Her presenterer jeg og drøfter mitt andre hovedtema. I det samlede datamaterialet fra studien var det en del situasjoner og kontekster hvor individuell interaksjon med materialitet hadde et mer tydelig hovedfokus for barnas aktivitet. Her var det mest av alt barnas dype involvering i aktiviteten som ledet til en tolkning av barnets opplevelse som trivsel. Der Laevers (2005) skiller mellom trivsel og involvering argumenterer Seland med flere (2015) for at involvering kan forstås som en integrert del av trivsel. De mener at det å oppleve seg dypt involvert kan knyttes til mestring og det å ha kontroll, som igjen fører til opplevelse av agency og trygghet, elementer Fattore (2009) fant som kjerneelementer for barns trivsel sammen med god selvfølelse. I mitt materiale kunne barna være svært involvert i enkelte aktiviteter alene, fokusert i dyp konsentrert utforskning og/eller i mestring av ulike utfordringer i det fysiske miljøet og materialiteter. Det å utforske snøens egenskaper, plukke opp snøklumper og forsere utfordrende terreng var en gjentakende del av dette. Eksempler på dette blir presentert henholdsvis i undertemaene «Utforskning, meningsskaping og mestring». Situasjoner preget av

velvære i sanselige møter med snø som materialitet virket også å bidra til trivsel. Eksempler på dette presenteres og drøftes i undertemaet «Estetiske opplevelser».

5.3.1 Utforskning, meningsskaping og mestring

Snø er et materiale med mange ulike og foranderlige egenskaper. I dette eksempelet ser det ut til at Fredrik (2,1) oppdager forskjellen i egenskapene mellom snøklumper og finkornet snø.

På enden lekeskuret er det en lav innramming med en sandkasse under snøen. Fredrik står her alene med en lang blå plastspade og graver. Han spar opp litt snø, løfter spaden før han gjør et kast med den og snøen fyker ut i lufta. Han er nøytral i ansiktet men stopper opp og ser på effekten. De store bitene faller raskt til bakken, mens de minste kornene blir som et prust av røyk som daler sakte ned til bakken. Han gjør det igjen og igjen. Så beveger han seg ut av innramminga til en liten haug av nysnø. Han stikker spaden inn og får et lite lass av nysnø. Med et kast med armen slynges også dette ut i lufta. Røykeeffekten er mye sterkere med denne snøen. Han gjør det flere ganger. (observasjonssituasjon 36)

Fredrik virket her å nyte sin fem minutter lange utforskning av hvilke typer snø som kunne skape røykeeffekter når han pisket den ut i lufta med spaden sin. Situasjonen bar også preg av mestring idet han etter hvert finner fram til den type snø som gir sterkere og sterkere røykeeffekter. I dette skapes det også mening i en slags dialog mellom Fredriks kropp og materialitetene. Hans manipulering av snøen (Chance, 7C) kan ses som et spørsmål «hva skjer om jeg kaster på denne snøen?» og effekten kan ses på som svaret. Det kan tenkes at i det svaret plukker Fredrik opp et nytt spørsmål «Hvordan kan jeg få til mer røykeeffekt?». Slik virker det som om det oppstår en estetisk impuls, et tilfredsstillende synsinntrykk, som lokker Fredrik til videre utforskning av og dermed ytterligere meningsskaping med materialet. Fredrik oppnår kanskje en opplevelse av å være handlende subjekt, å føre sine begynnelse til verden, gjennom gjensvar i snøens bevegelser. Slik sett blir manipulerbare materialer (Chance, 7C) en forutsetning for denne typen opplevelser av trivsel. Hans opplevelse av egen agency kan her tenkes avhengig av et miljø man kan stå i dialog med, som kommer med spennende innspill og impulser. Som vi skal se i neste eksempel kan imidlertid materialitetene være vriene og vanskelige «samtalepartnere», men hvor elementet av meningsskaping trer tydeligere frem. Eksempelet starter med at Line (2,1) står avslappet i mylderet i trafikksonen ved lekeskuret. Dette skaper for øvrig en kontrast til følelsene jeg tolket i Maja (2,2) i omtrent samme situasjon i observasjonssituasjon 8.

Line titter på alt som skjer rundt henne et øyeblikk før hun oppdager en gravemaskinleke ved føttene sine. Hun setter seg på huk og griper den, kjører en liten halv meter før hun litt lenger borte, og gjennom et mylder av bein, får øye på en isklump. Hun slipper leken, krabber bort til den og forsøker å plukke den opp med en hånd. Isklumpen sklir ut av votten. Så prøver hun med begge hendene på hver sin side av klumpen og får løftet den opp og inn til munnen. Ved å sette hendene ned i snøen, med isklumpen fortsatt kløpet fast mellom dem, klarer hun å få beina såpass under seg at hun får reist seg. Med det samme tilfredse ansiktsuttrykket hun har hatt siden hun kom ut står hun der og sutter, kanskje noe mer fokusert og fordypet. Blikket glir etter strømmen av barn som går forbi, men stopper opp ved en større snøklump som ligger i en liten fordykning i bakken. Umiddelbart slipper hun den lille isklumpen og går bort til den. Venstre fot sklir i gropa og jeg opplever at hun, i stedet for å forsøke å holde balansen, lar seg falle ned til snøklumpen. På samme måte som med isklumpen legger hun hendene på siden av den og klemmer til. Men snøklumpen er tyngre og Lines trykk mot klumpen blir ikke hardt nok til at den holder seg der. Jeg opplever ingen irritasjon eller motløshet verken i ansikt eller bevegelser. Til slutt stikker hun vottene halvveis under klumpen og får løftet den opp. (Utdrag observasjonssituasjon 17)

Det kan tenkes at Lines trygghet i situasjonen gjør henne i stand til å være oppmerksom på sine omgivelser og således oppdager gravemaskinen som leder til oppdagelse av isklumpen som igjen leder til at hun får øye på den store snøklumpen. Realisering av en affordance i miljøet leder til oppdagelse og realisering av nye. Som jeg har beskrevet tidligere later det til at slike store snøklumper kunne fungere som sosialt trekkplaster. Om det er dette som er årsaken til at Line bytter ut sin lille isklump i eksempelet over kan vi bare spekulere i, men det virker relativt åpenbart at hun foretar en verdivurdering i den store snøklumpens favør. Resultatet får imidlertid en sosial konsekvens i fortsettelsen i den tidligere gjengitte observasjonssituasjon 18 hvor den store snøklumpens affordance for å dele et måltid og trøste realiseres. Det som er interessant her er hvordan en tenkt meningsskapende dialog mellom Line og snøklumpen bærer preg av å være en forhandling.

Dette har ledet meg til å lese situasjonen med Deweys begrepsapparat (i Klaar & Öhman, 2012). Han så ikke handling og konsekvens som en kausal lineær prosess men som gjensidig. Dette finner parallell i nymaterialismen hvor menneskers innvirkning på materialitetene får gjensvar i dem som innvirker på mennesket. Dewey så dermed på samspillet mellom fysisk miljø og mennesket som transaksjon hvor begge forandres og påvirkes av hverandre. Lines

kroppslige spørsmål til isklumpen kan tenkes å være «kan jeg plukke deg opp med en hånd». Isklumpens svar «nei, jeg er for glatt og for stor» oppfordrer samtidig Line til å justere sine handlinger (sine spørsmål) som svar tilbake. Med to hender som presses inn fra siden skaper hun nok friksjon til at hun får den opp. En slik forhandling kan med Deweys termer forstås som en «process of inquiry» hvor utvidelsen av barnets handlingsmuligheter gjennom erfaring ses på som læring. Det at Line ikke virker å la seg forstyrre av det som for meg virker som et kaos av kropper i bevegelse og lyd rundt henne tyder på at hun er sterkt involvert i denne prosessen, noe Laevers knytter til «deep learning» (i Seland et al., 2015). Men den nye strategien for å løfte opp isklumpen får motstand i den større snøklumpen. Dens tyngde og porøsitet motvirker ethvert forsøk på å skape tilstrekkelig friksjon ved å presse vottene mot den fra hver sin side, hun er rett og slett ikke sterk nok. Det at hun ikke gir opp kan tenkes å henge sammen med den mestringsopplevelsen hun fikk med isklumpen. Opplevelsen av mestring virker i så fall inn på hennes agency; «jeg er en som får til». I sin forhandling med den store snøklumpen justerer hun stadig sine handlinger og oppdager til slutt at hun kan løfte den ved å presse hendene inn under den fra siden. Det hele kan tolkes som en meningsskapende prosess hvor Line får en kroppslig viten om forskjeller mellom egenskapene i materialene snø og is, forskjeller i vekt og friksjon og hvordan hun må handle i møte med disse. I et barnehagefelt hvor læring om verden ofte knyttes til konseptuell forståelse (gjennom verbale forklaringer) er slik kroppslig meningsskaping viktig å fremheve. Nyeng (2017) skriver at i et fenomenologisk perspektiv tenker man at all kunnskap har sitt grunnlag i den kroppslige erfaring (livsverden). Han peker som eksempel på at linjekurvene i et kart ikke vil gi mening uten erfaringen av terrenget. Klaar og Öhmans (2012, p. 451) hevder på samme vis at kroppslige erfaringer «...are fundamental for children's further learning about natural phenomena and process». Slik sett kan vi se for oss at Lines kroppslige meningsskaping danner en del av grunnlaget for senere konseptuell forståelse av for eksempel tyngdekraft og friksjon. Kombinasjonen av manipulerbart materiale (Chance, 7C) og dets iboende utfordringer (Challenge, 7C) ser her ut til å bidra både til en opplevelse av trivsel og til kroppslig meningsskaping for Line. Slike meningsskapende prosesser ble synlig for meg når barna virket å ha satt seg et mål som de ikke kunne oppnå før de endret sine handlinger. I eksempelet ligger Lines mål i situasjonen, det er hun som er initiativtager til forhandlingen. I følgende eksempel vil jeg hevde det er omvendt, her er det uforutsette utfordringer i det fysiske miljøet som skaper situasjonen.

Fie (2,1) er på vei opp bakken for å ake mer sammen med tre jevnaldrende og en ansatt. Veien de går på har en brøytekant på omtrent tretti centimeter. Når hun kommer til svingen i bobbana slutter hun å følge veien opp og retter i stedet kroppen sin mot bana og begynner å bevege seg opp over den lille brøytekanten. Føttene sklir når hun forsøker å gå rett opp over den, hun gjør et fremfall med overkroppen og hendene strekker seg raskt ut. Hun blir stående med rumpa ut, delvis bøyd framover. Så bøyer hun knærne, lener seg litt frem, løfter høyre fot for å ta et langsomt steg fremover, men da sklir den foten hun står på i snøhelningen og hun gjør et nytt lignende fremfall. Hun virker konsentrert i ansiktet og når hun nå gjør et nytt forsøk flytter hun foten raskt frem før hun blir stående helt urørlig. Bare armene, som fremdeles er rettet framover, vaier litt ut til sidene. Denne gangen ser skoene ut til å holde seg på plass og hun gjentar bevegelsene til hun er over kanten. (Utdrag observasjonssituasjon 48)

Selv om Fie virker svært involvert i situasjonen kan det diskuteres om det hun opplever er trivsel. Umiddelbart etterpå virket hun imidlertid svært fornøyd. Det at en brøytekant kan bli kilde til mestring, synliggjør betydningen av at det fysiske miljøet i barnehagen er såpass variert at det kan tilby mestringsopplevelser til barn med svært stor variasjon i motoriske, perseptuelle, emosjonelle og sosiale forutsetninger (Challenge, 7C). Også utfordringer som ikke var tiltenkt. Kyttä (2004) konkluderer med at et slikt miljø har betydning for barns utvikling om det kombineres med Field of Free Action (FFA) og Field of Promoted Action (FPA). Toåringenes vide mobility licence og andre barns bruk av miljøet får slik også betydning for realisering av slike affordances. At Fie mestret denne utfordringen tyder på en match mellom hennes motoriske ferdigheter og utfordringen i miljøet. Jeg opplevde også at hennes pågangsmot og vilje til å forhandle med brøytekanten bidro til dette. Vi kan se for oss Lines meningsskapende forhandling med det fysiske miljøet slik: Hun blir oppmerksom på at den bratte vinkelen i brøytekanten og den løse snøen skaper en situasjon hvor hun sklir bakover for hvert steg og truer med risiko for fall. Ved å skifte handling fra forsiktige langsomme steg til hurtige svarer hun på dette innspillet. Hun erfarer at et lavt tyngdepunkt tilpasset brøytekantens vinkel bidrar til å øke balansen tilstrekkelig for å muliggjøre bevegelsene.

5.3.2 Estetiske opplevelser

Den formen for kroppslig utforskning og forhandling med fysisk miljø og materialiteter jeg har fremhevet over virker også å være utgangspunktet for estetiske opplevelser. Del to av observasjonssituasjon 48 kan tjene som eksempel på dette. Fie (2,1) har da kommet fram til kanten av bobbana og sitter på knærne i dyp løssnø.

Straks begynner hun å grave i den uberørte nysnøen som ligger her og jeg undres om det hele tiden var målet for den utfordrende ferden. Hun ser svært fornøyd ut der hun smiler lett for seg selv med blikket festet på vottene (uten tommel) som forsvinner inn i den myke snøen. Hun roter litt rundt i snøen, først sakte, så med store raske bevegelser og snøen fyker til sidene. Så presser hun de store vottene sine sammen og løfter opp en liten mengde snø. Så med et lite byks med kroppen kaster hun snøen opp i lufta. Hun humper litt med kroppen mens hun ser effekten sin. Dette gjentar hun mange ganger. Bente (ansatt) kommer bort og spør om hun vil være med å ake. «Ne-hei» sier hun med det jeg opplever som en «liksom-snurt» stemme der hun rynker bryn og vender seg bort. Hun oppdager at jeg sitter ved siden av og ser på henne. Så kaster hun snøen opp igjen mens ansiktet hennes sprekker opp i et stort glis rettet mot meg. Hun leker slik med snøen (både mot meg og for seg selv) i lang tid (over ti minutter). (Del to observasjonssituasjon 48)

Det sentrale i denne observasjonen er hvordan Fie ser ut til å finne stor glede og trivsel i det som for meg mest av alt bærer preg av en estetisk opplevelse. Paulsen (1994) skriver at alt kan oppleves estetisk om man møter det med en estetisk innstilling, det vil si «å utelukke andre hensyn enn det å åpne sansene, ta imot inntrykkene akkurat der og da og oppleve inntrykkene for sin egen del» (Paulsen, 1994, p. 32). Fie virket sanselig og emosjonelt åpen, utforskende og dypt involvert i det hun gjør og det som skjer. Halland og Vist argumenterer for at en slik estetisk innstilling åpner oss opp for å se tingenes «kvaliteter, affordansar, bruksmåtar og moglegheitarr i skapande sammanhengar» (2016, p. 124). Kan hende er det en estetisk innstilling som åpner henne for impulser snøen gir til nye handlinger. «*Hun roter litt rundt i snøen, først sakte, så med store raske bevegelser og snøen fyker til sidene*». En tolkning kan være at Fies estetiske innstilling åpner henne for en estetisk opplevelse av snøen som fyker til sidene. Nytelsen dette gir motiverer henne til å forsøke å gjenskape og forsterke snøens affordance for dette. En slik patisk holdning til verden er et kjennetegn både ved estetisk innstilling og toddlerkroppens fenomenologi. Løkken skriver: «Med sin vekt på å forholde seg sanselig og kroppslig til fenomener i verden er persepsjonens fenomenologi i

slekt med estetikk i betydningen sanselig erkjennelse» (Løkken, 2005, p. 36). Toddlerne med sin særegne kroppslige væremåte (Løkken, 2004) kan tenkes å være nærmere en slik innstilling enn oss voksne. Det at Bente i eksempelet ikke ser ut til å oppdage verdien i Fies opplevelse kan underbygge dette. Fies mutte svar kan være et uttrykk for at hun ikke opplevde sin store glede og selve aktiviteten som verdsatt og anerkjent. I samtale med personalet kom det fram at de ansatte syntes det var vanskelig å få øye på, og dermed anerkjenne, slike små hendelser. De knyttet dette blant annet til deres ansvar for å se alle. Det kom også fram at trivsel var noe de koblet til «å være sammen med noen». Barnehagens sterke sosiale fokus kan dermed tenkes gjøre personalet mindre oppmerksom på slike individuelle opplevelser. Under observasjonen fikk jeg inntrykket av at Fie satte stor pris på mitt påkoblede nærvær. Av og til kastet hun snøen i min retning og sammen med sitt store smil virket hun å invitere meg inn i opplevelsen. Som observatør gikk jeg inn for å bli totalt oppslukt av barnas opplevelser, jeg forsøkte å føle det de følte. Kan hende var det dette Fie registrerte og satte pris på? En som delte meningen med det hun var engasjert i og som ikke ville lede henne over på noe annet eller styre aktiviteten? Om det å dele en slik opplevelse kan bidra til å øke gleden og dermed trivselen blir ansattes rolle av betydning. I mye pedagogisk litteratur og blant annet i stortingsmelding 19 «tid for lek og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2016) kan en lese hvordan pedagoger i større grad bør kunne oppdage og utnytte læringspotensialet i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. En ansatt som for eksempel hadde gått inn for å sette ord på, bekrefte og utnytte læringspotensialet i denne situasjonen kan imidlertid tenkes å ha forstyrret Fies estetiske opplevelse av snøen og således også trivselen den gav. Dermed kan vi tenke oss at barnas mobility licence ikke bare handler om hva som ikke er lov (pga f.eks. sikkerhet) men hva som er verdsatt aktivitet eller ikke. At Bente aksepterer Fies avvisning kan tyde på at hun lar det være opp til Fie å avgjøre akkurat dette spørsmålet. Selv om jeg i denne situasjonen anser en oppmerksom og interessert, men ellers passiv, voksen som betydningsfull for en økt glede vil jeg i neste eksempel argumentere for en mer aktiv voksenrolle.

Maja (2,2) har kommet ut sammen med Fie (2,1), Tone (2,10), Nina (2,0), Line (2,1), Fredrik (2,1) og Christine (ansatt). Det er tette snøbyger og det har lagt seg et lett lag av kritthvit uberørt nysnø over området. Barna står jevnt fordelt sammen, henter snø fra bakken, spiser. Det slår meg hvor forandret området er nå. Det er ingen andre barn eller voksne ute, og stillheten blant oss gjør stemning av taus tilfredshet ekstra tydelig. Uten at jeg kan se noen form for direkte kommunikasjon mellom barna opplever jeg barna som del av en felles opplevelse. Dette fortsetter en stund før Maja

*blir mer opptatt av snøen som faller tett rundt henne. Det begynner med at hun titter bort mot bygningene og trærne på andre siden av fellesområdet. Etter hvert vender hun ansiktet og blikket sitt opp mot himmelen. Så titter hun mot Line og Tone som fremdeles er opptatt av å spise snøen. De ser henne ikke og Maja retter igjen ansiktet mot himmelen. Jeg opplever henne som oppslukt i denne opplevelsen en stund før oppmerksomheten hennes fanges av at Tone sier «sjokolade» mens hun holder en vott med snø mot Christine (ansatt). Maja beveger seg mot dem. De andre barna også. «Spiser du sjokolade?» spør Christine. «sjokolade» sier Fredrik med et spørrende ansikt. «Nø» sier Line og holder frem sin vott med snø mot Christine.
(Observasjonssituasjon 60)*

Her er det den dalende snøen som virker å fascinere og berøre Maja både fysisk og emosjonelt. Halland og Vist (2016, p. 123) påpeker at en estetisk innstilling er preget av en «vilja til å verte treft» noe vi kan si om Maja (bokstavelig talt) i denne situasjonen. Hva det er ved den dalende snøen som beveger henne er umulig å si, men det kan tenkes at stillheten rundt dem forsterker den beroligende effekten av store snøfnugg som langsomt daler rundt henne (eller omvendt). Kanskje gir det å stå helt stille å titte opp mellom snøfnuggene som faller mot henne en følelse av å fly mot dem? Uansett hva det var så var det for meg som observatør ingen tvil om at Maja både fant nytelse og forundring i fenomenet og at dette gav henne en opplevelse av trivsel. Når hun etter hvert retter oppmerksomheten mot de andre fikk jeg inntrykket av at hun ønsket å dele denne opplevelsen med dem. Men ingen av de andre hadde lagt merke til det hun hadde lagt merke til og hun vender tilbake til opplevelsen alene. Den ansatte kobler seg først på og blir aktiv i barnas opplevelse når det brukes ord, den stille opplevelsen har de for seg selv (og mellom hverandre). Men kan det tenkes at Majas opplevelse av dalende snø hadde blitt sterkere om den ansatte hadde stilt seg på kne ved siden av henne og forsøkt å oppleve det hun opplevde?

Ut ifra mitt datamateriale, og min tolkning av det, ser estetiske opplevelser ut til å være en kilde til trivsel for mange av barna. I fokus for opplevelsene ligger barnas interaksjon med kvaliteter ved det fysiske miljøet og materialitetene. Men der hvor barnas utforskning og mestring av utfordringer kjennetegnes av forhandlinger og kontroll med materialene, preges de estetiske opplevelsene av at barna får materialene i tale og nyter denne strømmen av inntrykk, for sin egen del. Toddlerens patiske holdning og kroppslige forhold til verden blir i denne sammenheng en forutsetning for å oppdage affordances for estetisk opplevelser i det fysiske miljøet som helhet og materialitetene for seg.

6. Oppsummerende drøfting og kritiske refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg ta for meg mulige svar på problemstillingen og gjøre noen kritiske refleksjoner om dem og studiens metode. Jeg gjentar problemstillingen:

Hvilken betydning kan barnehagens fysiske miljø og materialitet ha for 2-3 åringers subjektive trivsel i utetiden om vinteren?

For å svare på problemstillingen fant jeg først frem til situasjoner og kontekster preget av trivsel. Selv om jeg har funnet en tyngre vekt på jevnaldningsrelasjoner, understøtter mine funn de to hovedkategoriene «sosiale relasjoner» og «konsentrert lek» Seland med flere (2015) identifiserte i sin studie av 1-3 åringers subjektive trivsel. Vektleggingen av det sosiale i Fattore med flere (2009) sin modell er også bekreftet for toåringene.

Denne studiens mål er ikke å undersøke hvilket fysisk miljø som bidrar mest til trivsel, men hvilken betydning det fysiske miljøet disse toåringene befant seg i kunne ha for dem.

Oppsummert mener jeg at egenskaper i miljøet og lekende/utfordrende/forundrende innspill fra materialitetene virker å ha stor betydning for deres trivsel. Men er det en direkte eller indirekte betydning? Slik jeg ser det er barnas sammenfletting med det fysiske miljøet av og til så tett at det blir vanskelig å slå fast om det er for eksempel snøklumpen (som delt måltid) som gir trivselen *eller* det sosiale. De henger uløselig sammen. Noen aspekter ved det fysiske miljøet og materialitetene vil jeg imidlertid trekke frem.

6.1 Fysiske miljøer som gir mulighet for opplevelser av et felles-vi

Mulighetene toåringene i størst grad tok i bruk i utemiljøet, og som også gav tydeligst glede, var knyttet til det vi kan kalle store lekeobjekter (Løkken, 2004) (snøhaugen, akebakken, klatrestativet, lekehusene). Muligheter for vandringer bort fra ansattes blikk var også en del av dette. Barnas persepsjonen av muligheter for kroppslig lek og risikolek i fellesskap har jeg tolket å være informert av den felles mening de virker å ha skapt og som de deler kroppslig gjennom imitasjon, overdrivelse og gjentakelse (Stern, 2003) (og ordet «atti!»). Med andre ord tenker jeg at barna persiperer affordances for slik lek i miljøet fordi de er innvidd i meningen med leken, de er innvidd i toddlerkulturen sin. Det ser altså ut til at gjenkjennelse av meningen i ulike lekerutiner er sentralt for realisering av affordances for dem i det fysiske miljøet. Men her spiller også barnas store interesse for å delta i hverandres glede en vesentlig rolle, det å ha det «atti» sammen. Feiringer etter aketurene virket for eksempel å være nesten viktigere enn selve aketuren, noe som alene-akingens nesten totale fravær i datamaterialet

taler for. Barna virket å være dratt mot hverandre. Og som Maja viser oss i observasjonssituasjon 8 er det å være sammen med sine jevnaldrende viktigere enn alt den ansatte kan tilby henne. Slik sett kan det hevdes at mye av barnas trivsel i stor grad springer ut fra intersubjektiv deling av glede mellom barna. Opplevelse av felles mening virker i denne sammenhengen å være av betydning både som utgangspunkt for deltagelse og for selve opplevelsen av et felles vi.

Det er også klart at det å være sammen innebar å være sammen *om noe*, altså en interaksjon med/i fysisk miljø og/eller materialitet som barna ilegger mening. I tillegg til de nevnte store lekeobjektene var også muligheter for å vandre langs stier til avsidesliggende steder noe barna fant stor felles glede i. Her virket meningen å være «de voksne ser oss ikke, vi er alene og for oss selv». Det så også ut til at (rene, store) snøklumpers sosiale verdi i form av et felles måltid var helt innforstått blant barna. De ble delt både som en nøytral selvfølgelighet og som latterfylte feiring av (og bekreftelser på) opplevelser av et felles-vi.

Barnas varierte aktiviteter reflekterte for så vidt også variasjonen og mangfoldet i uteområdet. Svært mange av Herrington med flere (2007) sine syv kategorier for gode lekemiljøer var etter min vurdering godt ivaretatt, noe som kan tyde på at denne guiden gir mening også for toåringene. Til tross for at lekemateriell i form av bøtter, spader, lekebiler og lignende var lett tilgjengelig var dette lite i bruk av barna (bortsett fra akemattene). Dette kan tyde på at for disse toåringene var interaksjon med det fysiske miljøet av større betydning for deres trivsel enn det vi kan kalle tradisjonelt leketøy. Denne sammenhengen kan forstås i lys av 1-3 åringers preferanser for store lekeobjekter (Løkken, 2004) som innbyr til felles kroppslig lek. Felles risikolek, som del av denne kroppslige leken, er noe som preger mye av datamaterialet og en arena jeg har knyttet til trivsel. Affordances for slik lek i det fysiske miljøet virket å være knyttet til slike elementer i det fysiske miljøet.

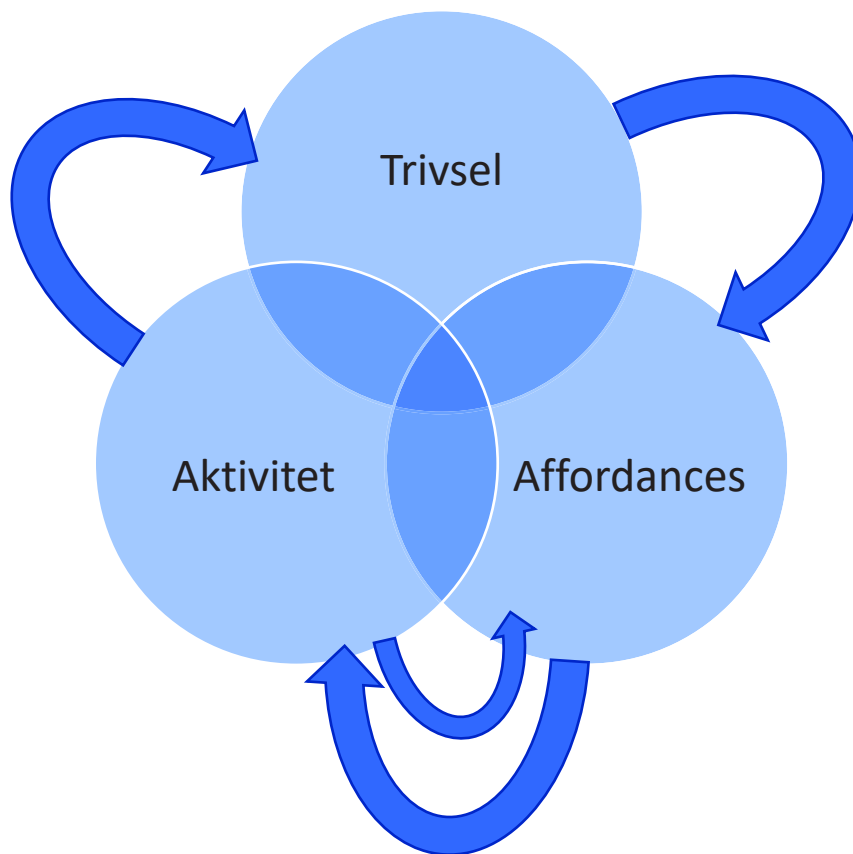
6.2 Snø som materialitet – en deltager i barnas opplevelser av trivsel

Snø som materialitet virket også å kunne by på lekende, utfordrende og forundrende innspill i barnas lek, utforskning og estetiske opplevelser, alene og sammen. For barna virket snøen å by på overraskelser og uforutsigbarhet. Disse innspillene virket å være kilde til mye glede, mestring og bidra til vedvarende involvering og engasjement. Nysnø, snøbyger, veksling mellom mildvær og kulde samt snø som endrer karakter over tid bidro til at det hele tiden kom nye innspill slik at barnas interesse stadig fornyet seg. Snøens affordance for blant annet

konstruksjonsmateriale forble imidlertid urealisert under feltarbeidet, både av barn og ansatte (foruten bobbana). Et variert utemiljø kan med andre ord bare være halve regnestykket, ansatte som leter etter og promoterer ulike affordances ved det vil kunne gi barna nye impulser til aktivitet, sammen og alene.

6.3 Et gjensidig forhold mellom trivsel, aktivitet og fysisk miljø: Variasjon i det fysiske miljøet som forutsetning for kjeding av opplevelser av trivsel.

I situasjoner og kontekster preget av trivsel i hovedtema to, «barnas individuelle møter med materialitet», har jeg argumentert for at trygghet og positiv selvfølelse ligger til grunn for opplevelsen og barnas handlinger (agency). Maja (observasjonssituasjon 8) og Line (observasjonssituasjon 17) befant seg i to særdeles like situasjoner; i en kaotisk trafikksone utenfor lekeskuret. Men der hvor Maja så utilpass ut og først virket å trives når hun fant sine venner og engasjerte seg i felles lek med dem, virket Line å ha en indre trygghet og således emosjonelt overskudd til å være rettet mot mulighetene i miljøet. Seland med flere (2015) argumenterer med referanse til Stern for at barn som på tross av støyende og kaotiske omgivelser klarer å involvere seg i egen aktivitet kjenner seg emosjonelt og fysisk trygge. For meg tyder dette på at barnets opplevelse av trygghet også er knyttet til opplevelser av tilhørighet og tilknytning til fellesskapet. Andres anerkjennelse av seg selv som ønsket og betydningsfull sosial aktør kan forstås å bidra til positiv selvfølelse «jeg er ok». Dette viser hvordan trygghet, positiv selvfølelse og agency i Fattore med fleres modell for trivsel (2009) henger sammen. Samtidig viser det også hvordan det er et gjensidig forhold mellom trivsel, aktivitet og fysisk miljø (representert som affordances i modell 3).



Modell 3

Med høy trivsel virket barna å ha økt handlingskraft og rettet mot muligheter for lek, utforskning, meningsskapning, mestring og estetiske opplevelser i det fysiske miljøet (og hverandre). Gjennom en slik utadrettet modus kunne de oppdage og realisere affordances for aktivitet som gav nye opplevelser av trivsel. Realisering av affordances bidrar samtidig til persepsjon av andre affordances (Storli & Hagen, 2010) og dermed til mer aktivitet. Dette er imidlertid avhengig av et variert og stimulerende fysisk miljø (Kyttä, 2004). Vi kan dermed se for oss en positiv sirkel som har sitt beste utgangspunkt i en opplevelse av trivsel. Som jeg har nevnt tidligere flettet barna sammen aktiviteter (som gav trivsel) til en helhetlig opplevelse av utetiden. En vandring ledet til en bli-borte-lek og videre til et felles snømåltid osv. Realisering av affordances i det fysiske miljøet førte til persepsjon og påfølgende realisering av andre affordances, i en lang kjede av aktivitet. Et variert fysisk miljø som bygger opp under slik kjeding av situasjoner og kontekster som jeg har knyttet til hovedtemaene i denne studien ser dermed ut til å være av betydning for disse barnas trivsel.

Når det i presentasjon og drøfting av funnene er en stor overvekt av eksempler med opplevelser av trivsel gjenspeiler det helheten i datamaterialet fra ti dagers feltarbeid. Utetiden var for de aller fleste gjennomgående positiv og jeg hadde generelt inntrykket av at barna fant

stor glede i å være ute. Den store trivselen jeg opplevde blant barna sier noe om den tryggheten, fellesskapet og muntre stemningen som preget avdelingen. Samtidig mener jeg også den sier noe om mangfoldet av muligheter for meningsfull aktivitet som fantes i denne barnehagens fysiske miljø og materialiteter som bygget naturlig opp under barnas kjeding av aktiviteter.

6.4 Konseptuell læring versus kroppslig og sosial læring?

Da barnehagen ble en del av kunnskapsdepartementet i 2006 ble den for alvor en del av utdanningen og det er blitt stor politisk interesse for barns læring i barnehagen. Mine funn kan være interessante i et slikt perspektiv. Nyere forskning (Tandberg & Kaarby, 2017) viser at det ser ut til å herske en overdreven «belief in outdoor play and learning», en holdning om at bare barna er ute så har lek og læring gode kår. Forskerne etterlyser at de ansatte «take advantage to promote experiences and further learning for the youngest children» (Tandberg & Kaarby, 2017, p. 35). De fant støtte i den da ennå upubliserte Bjørnstad og Os (2018) sin ITER-S undersøkelse som viste at verbal interaksjon mellom personalet og barna var lav. Dette kan jeg langt på vei kjenne igjen i min egen studie. Og jeg kan være enig i at mer aktive ansatte som arbeidet for en større variasjon av opplevelser og som også satte mer ord på dem kunne bidratt til en bedre utetid og økt trivsel i en mengde situasjoner. Samtidig kan det tenkes at noe av den gleden barna skapte seg imellom kunne blitt forkludret om en ansatt skulle involvert seg. Løkken (2004) argumenterer på sin side for at om barna skal få utvikle sin toddlerkultur og lære seg sosialt samspill med sine jevnaldringer så trenger de oppmerksomme, interesserte ansatte som lar dem gjøre dette på egenhånd og støtter der det måtte behøves. Ut fra Tandberg og Kaarbys (2017) undersøkelse leser jeg en iver etter å maksimere læringspotensialet i barnas barnehagehverdag. I et trivselsperspektiv er riktignok læring viktig, og Mashford-scott med flere (2012) peker på trivsel som utgangspunkt for læring og at det å lære gir trivsel. Men i kombinasjonen av et ønske om mer læring og økt verbal interaksjon mellom de ansatte og barna kan man få inntrykket av at det er konseptuell læring som det etterlyses mer av. I hovedkategorien «barnas individuelle møter med materialitet» viser jeg til hvordan kroppslige erfaringer danner selve grunnlaget for slik konseptuell læring (med støtte i Klaar & Öhman, 2012; Nyeng, 2017). Poenget her er at vi, selv i et læringsperspektiv, ikke må miste av syne verdien av de minste barnas egne kroppslige dialoger med materialiteter, fenomener, fysisk miljø og ikke minst hverandre. I ytterpunktet til det Tandberg og Kaarby kaller «the belief in the outdoor» kan jeg klart se for

meg «the belief in the verbal adult». Det beste både for barns læring og trivsel kan tenkes å ligge et sted mellom de to. Sett på denne måten kan mange av situasjonene og kontekstene i min studie si noe ytterligere om den mobility licence barna har; de har friheten til å dyrke sine egne felleskap og sine egne møter med materialitet. Dette skaper et stort mulighetsrom for et mangfold av kroppslige og sosiale erfaringer og opplevelser som kan danne grunnlaget for senere konseptuell læring. Ansatte som evner å veksle mellom å gi barna denne friheten, oppmuntre dem til å ta den i bruk og samtidig vise dem muligheter i miljøet samt støtte og utfordre dem verbalt kan være en gylden middelvei. Dette vil jeg hevde kan skape en naturlig bro mellom barnas egne kroppslige og sosiale erfaringer og konseptuell læring.

6.5 Det fysiske miljøets indirekte betydning: mikroklimatiske forhold og uteområdets oversiktighet

Det fysiske miljøet hadde også en mer indirekte betydning for barnas trivsel. For eksempel var det alltid helt vindstille i barnehagens uteområde til tross for at jeg flere dager både til og fra barnehagen ble svært kald av vind i frisk bris styrke. Slike mikroklimatiske elementer knytter Herrington med flere (2007) til uteområdets Context (7C). Plasseringen av barnehagen delvis inne i en høy furuskog, mange trær inne på området og bygninger som rammet inn fellesområdet var slik en effektiv vindsperre. Dette kan sies å bidra indirekte til barnas trivsel ettersom vind sammen med sterk kulde raskt kunne gjort barna ubehagelig kalde. En dag det var -12 grader vurderte de ansatte å bli inne, men valgte likevel å gå ut med barna nettopp fordi det var vindstille på uteområdet. Barnehagens mikroklimatiske egenskaper ble her avgjørende og fikk dermed en stor, dog indirekte, betydning for alle opplevelser av trivsel barna fikk ute denne dagen. Områdets Clarity og Connectivity (7C) bidro også indirekte til barnas trivsel ved at affordances ble aktualisert av at barna så/hørte dem realisert av andre barn (eksempelvis aking), eller rett og slett ble en åpenbar mulighet i sin visuelle tilgjengelighet (eksempelvis vandringer). Snøhaugen, akebakken, bobbana, lekeskuret, lekehusene og veier/stier som forgrenet seg ut til mindre synlige deler av området kunne ses umiddelbart barna kom ut ettersom inngangspartiet lå på en høyde med god oversikt.

6.6 Barnas deltagelse i toddlerkulturen og de ansattes betydning

I de funnene jeg har presentert og drøftet er de ansattes rolle nesten ikke nevnt. I en studie om toåringers trivsel kan dette kanskje oppfattes som noe underlig. Det betyr ikke at de ikke har

en betydning og i noe av datamaterialet var da også de ansatte en kilde til glede og trivsel blant barna, spesielt aking, men også for å hjelpe barn inn i aktivitet med andre barn. Når dette ikke har fått særlig fokus har det hatt sammenheng med to momenter: 1. Studiens problemstilling hvor betydningen av *fysisk miljø og materialitet* skal undersøkes. 2. De ansatte spilte liten *direkte* betydning for barnas trivsel i de to hovedtemaene «Affordances for toddlerkultur og vennskap» og «Barns individuelle møter med materialitet». Med tanke på at disse to hovedtemaene gjenspeiler helheten i datamaterialet kan det se ut til at de ansattes betydning for barnas trivsel i hovedsak var *indirekte*. De sørget for at barna var fysisk og emosjonelt trygge, godt påkledd, var tilgjengelig ved behov osv. Men de fleste situasjoner og kontekster som var preget av trivsel var også karakterisert av jevnaldingsrelasjoner (jf. hovedtema en «affordances for toddlerkultur og vennskap»).

Dette kan tyde på at toåringene uttrykker noe av det samme som femåringene i Kochs studie (2013, p. 18) av trivsel som forteller at «..det primært er opplevelser i børnefellesskapet, som gjør dem glade». For disse femåringene var likevel det å være tilknyttet det øvrige institusjonsfellesskapet viktig, ikke minst som en forutsetning for undergrunnslivet som gav dem glede. Deres trivsel besto i en balanse mellom motstand og deltagelse i institusjonsfellesskapet. Gleden barna i min studie opplevde i f.eks. vandringene kan forstås på noenlunde samme måte. Uten en øvrig kultur å spille mot (og med) ville ikke disse toddlerkulturelle aktivitetene gitt samme mening. Samtidig er det for meg tydelig at opplevelsen av et felles-vi mellom barna innebærer at barna differensierer mellom fellesskapet i toddlerkulturen og institusjonsfellesskapet. Å la barna eie disse opplevelsene, uten unødig innblanding fra de ansatte er som nevnt noe Løkken (2004) argumenterer for. Samtidig er det klart at de ansattes kjennskap til barnas egne (og egenartede) aktiviteter er av betydning. I lys av at deltagelse i de toddlerkulturelle aktivitetene er avhengig av at barna er innvidd i meningen med den, kan det for eksempel tenkes at det er avgjørende at ansatte trenger en viss innsikt i denne meningen om de skal klare å hjelpe «de uinnvidde» barna inn.

Heller ikke i hovedtema «barns individuelle møter med materialitet» var de ansatte særlig representert i datamaterialet. Dette virket i all hovedsak å henge sammen med at de ansatte har ansvar for alle 15 barna på avdelingen og derfor så ut til å prioritere aktiviteter med mange barn samtidig (aking spesielt). Samtidig var det mange av de ansatte som påpekte at de opplevde det vanskelig å få øye på «disse små tingene». I mye av datamaterialet fra studien ser det ut til at det å dele en opplevelse av trivsel forsterker den. Kan det da tenkes at trivselen i disse individuelle møtene med materialitet ville blitt forsterket om de var kollektive møter

med materialitet? Fies store glede over å dele den estetiske opplevelsen av snø med meg i observasjonssituasjon 48 kan tenkes å ha sitt utgangspunkt i min affektive inntoning på henne, uten at jeg deltok aktivt. Det kan hende hun oppfattet meg som en som forsto hennes følelser, fokus og intensjoner i situasjonen, og/eller at hun opplevde meg som en som delte disse med henne.

6.7 Observasjon som metode for å forske på toåringers subjektive trivsel

Den ovennevnte tolkningen av Fie blir for meg et talende eksempel på at observasjonsmetoden jeg har anvendt faktisk gir mulighet til å kunne si noe om barns subjektive trivsel. Detaljerte beskrivelser av barnas kroppsspråk, ansiktsmimikk, bevegelser, gester og lignende gav bare et halvt bilde. Først når jeg kombinerte de rent ytre beskrivelsene med en følelsesmessig påkoblethet og tok egne følelsesmessige reaksjoner i betraktning ble bildet mer fullstendig. Riktignok erkjenner jeg at jeg aldri helt kan vite hva et annet menneske opplever og føler, men jeg vil hevde at metoden lot meg komme nærmere enn jeg ville gjort om jeg hadde valgt en mer nøytral og objektiv framgangsmåte. For meg ble dette en del av det Løkken (2012) beskriver som levd observasjon. Etter mitt syn vil en slik metode kunne bidra til å realisere også de minste barnas rett til å si sin mening og bli hørt (FN, 2003).

Datamaterialet i denne studien bærer altså preg av mine subjektive opplevelser. Samtidig har jeg forholdt meg særlig kritisk til disse gjennom hele forskningsprosessen. Under observasjonene stilte jeg meg stadig spørsmålet om det jeg følte gjenspeilet barnets situasjon eller om jeg var blitt grepet av en personlig interesse og klistret denne på barnet. Jeg opplevde at dette lettere kunne skje i starten av observasjonen og at jeg ble mer og mer affektivt inntonet på barnet jo lengre jeg observerte. For meg ble dermed lange observasjonssekvenser av betydning for påliteligheten i datamaterialet. Det kan tenkes at min evne til empatisk identifikasjon henger sammen med min evne til å forstå den andres situasjon, en situasjon som i aller høyeste grad er kontekstuell. Innsikt i denne konteksten var for meg av betydning for å kunne leve meg inn i barnets opplevelser i øyeblikket.

I tillegg merket jeg hvordan det å tenke over egen plassering underveis i observasjonene virket å hemme det følelsesmessige fokuset. I den sammenheng er det interessant å lese Abrahamsens referanse til en nevropsykologisk studie (Jacobsen i Abrahamsen, 2004). Den viste til at selv om kognitive og emosjonelle prosesser i hjernen vår ofte løper parallelt,

prioriteres de kognitive prosessene på bekostning av de emosjonelle oftere enn motsatt. Når en enkel forflytning, som jo innebærer en vurdering av strategisk plassering, virket slik det gjorde, så er det nærliggende å tro at det å notere i en bok eller føre et videokamera, for meg ville virket ytterligere hemmende på den affektive inntoningen.

6.8 Tanker om videre forskning

Et tema som ikke fikk plass i denne oppgaven, men som fortjener oppmerksomhet i fremtidig forskning er barnas lek med lyd i uterommet. I en stor del av datamaterialet fra studien så barnas glede og trivsel ut til å være direkte knyttet til en tilfredsstillende lek med høye røster, skrål, sang og humor i klagesang etter voksne. Barna virket i det store og hele å benytte svært mange anledninger til slikt. Dette er interessant med tanke på innerommets begrensninger på høy lyd. Det som defineres som støy kan se ut til å være avhengig av kontekst (inne/ute).

I utgangspunktet var denne studien tenkt å være rettet mot barn på småbarnsavdeling, en gruppe barn som Løkken har samlet i begrepet toddlere. Jeg observerte dog så store forskjeller mellom ett og toåringene at jeg underveis i skriveprosessen innså at studiens omfang tilsa at jeg ble nødt til å fokusere på kun en av dem. I mye forskning er imidlertid kategoriene ”barn på småbarnsavdelinger” eller toddlere utbredt. Avhengig av problemstilling og tematikk kan man ved å bruke så brede kategorier tenkes å risikere å gi et uriktig bilde av enten ettåringen eller toåringen. Løkken (2004) selv referer til Howes som skiller mellom ”early toddler” (13-24 mnd) og ”late toddler” (25-36 mnd) og beskriver selv ettåringen som ”the real toddler” (Løkken, 2000a). Et raskt søk i oria gir indikasjoner på at det kan være et reelt behov for mer forskning som fokuserer på ettåringene i norske barnehager. En medvirkende årsak til at jeg valgte å fokusere på toåringen var at egenskaper ved det fysiske miljøet virket å ha mer å si for trivselen til barna i denne aldersgruppa enn for ettåringen. For ettåringene så det ut til at relasjonen til og samspill med de ansatte var av størst betydning.

7. Avslutning

Denne studien har hatt som ambisjon å gi også toåringene en stemme i debatten om kvalitet i barnehagen. Vektlegging av deres kroppslige fortellinger om hva som gir dem trivsel reflekterer samtidig min oppfatning av at barns trivsel er grunnleggende i denne debatten. Funnene viser at deltagelse i toddlerkulturelle aktiviteter som gir opplevelser av et felles-vi, samt individuell utforskning/undring/estetisk opplevelse var betydningsfullt i denne sammenhengen og noe barna brukte mesteparten av tiden sin på. Det virker også til at opplevelser av tilknytning og tilhørighet i toddlerkulturen og øvrig kultur var en viktig forutsetning for barnas individuelle møter med materialitet. Eller sagt mer presist; en opplevelse av trivsel (relasjonell/fysisk trygghet, positiv selvfølelse og agency) virket å bidra til økt aktivitet i det fysiske miljøet, både individuelt og sosialt. Betydning av det fysiske miljøet og materialitet kan dermed forstås ved å se på trivsel, aktivitet og fysisk miljø som et gjensidig forhold (jf. modell 3). Barnas kjeding av aktiviteter kan også forstås gjennom modellen: Opplevelser av trivsel virket å åpne barna opp for mulighetene i uterommet og skjerpe deres persepsjon av affordances (eks. for lek og utforskning). Realisering av disse gav enda en opplevelse av trivsel og andre affordances ble ofte aktualisert og realisert osv. Et variert miljø, rikt på manipulerbart materiale, private sfærer, store lekeobjekter (naturlige og konstruerte), utfordringer (hauger, variert topografi, underlag, klatremuligheter) dannet utgangspunktet for de situasjonene og kontekstene jeg observerte som preget av trivsel, og for barnas kjeding av slike aktiviteter. Men barnas aktivitet og mulighet til å realisere affordances i det fysiske miljøet er samtidig priggitt den mobility licence de er utstedt av de ansatte. Så det gjensidige forholdet mellom trivsel, aktivitet og fysisk miljø er avhengig av en siste komponent, nemlig frihet.

8. Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
<https://doi.org/10.1086/345321>
- Biesta, G. (2007). «Don't count me in» – Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(01), 18–31. Retrieved from idunn.no.
- Bjørngen, K. (2015). Children's Well-being and Involvement in Physically Active Outdoors Play in a Norwegian Kindergarten: Playful Sharing of Physical Experiences. *Child Care in Practice*, 21(4), 305–323. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1051512>
- Bjørngen, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten. *SpringerPlus*, 5(1).
<https://doi.org/10.1186/s40064-016-2565-y>
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Bjørnstad, E., Pramling Samuelsson, I., & Bae, B. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? : en forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforl.
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: a guide to understanding and using the mosaic approach* (Expanded third edition). London ; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Corsaro, W. A. (2003). *"We're friends, right?": inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.
- Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N., & Wolf, K. D. (2016). In T. Gulpinar (Ed.), *Blikk fra barnehagen* (pp. 43–61). Bergen, Fagbokforlaget.
- Eide, B., Hognestad, K., Svenning, B., & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i hverdagen. *BARN*, 3, 31–46.
- Evenstad, R., & Becher, A. A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? *Nordisk Barnehageforskning [Elektronisk Ressurs]*, 10, 20–20.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being: Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57–77.
<https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3>
- FN. (2003). *Barnekonvensjonen: FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Retrieved from

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Forskningsetiske komitene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utgave). Retrieved from https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Fossheim, H. J., & Ingierd, H. (Eds.). (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Høgskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning, Oslo.

Greve, A. (2012). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 2(2). <https://doi.org/10.7577/nbf.348>

Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>

Halland, S. A., & Vist, T. (2016). Estetiske opplevingar. In T. Gulpinar (Ed.), *Blikk fra barnehagen* (pp. 119–146). Bergen, Fagbokforlaget.

Hammersley, H., & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477–483. <https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2>

Herrington, S., Lesmeister, C., Nicholls, J., & Stefiuk, K. (2007). *Seven C's: An informational guide to young children's outdoor play spaces*. Retrieved from <http://www.wstcoast.org/playspaces/outsidecriteria/7Cs.pdf>

Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>

Kalliala, M. (2011). Look at Me! Does the Adult Truly See and Respond to the Child in Finnish Day-Care Centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237–253. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574411>

Klaar, S., & Öhman, J. (2012). Action with friction: a transactional approach to toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439–454. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704765>

Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370–385. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163>

Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.397>

- Krogstad, A. (2012). *Rom for barnehage faglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring* [Meld. St. 19 2015-2016]. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Laevers, F. (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented Self-evaluation Instrument (SIC's) (manual)*. Leuven: Kind en gezin Research Centre for Experientel Education, Leuven University.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Løkken, G. (2000a). The playful quality of the toddlering "style." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531–542. <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>
- Løkken, G. (2000b). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen.
- Løkken, G. (2005). Det fenomenologiske. In S. Haugen, M. Röthle, & G. Løkken (Eds.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (pp. 23–38). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231–247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- Moser, T., & Olsen, H. K. (2012). Barnehagens fysiske miljø i nyere faglitteratur. In A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, & T. Moser, *Rom for barnehage faglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforl.
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8–15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Mukherji, P., & Albon, D. (2009). *Research Methods in Early Childhood: an Introductory Guide*. London: Sage Publications.

- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?: en innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Palaiologou, I. (2014). 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689–705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.809341>
- Paulsen, B. (1994). *Det skjønne: estetisk virksomhet i barnehage og skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Rutanen, N. (2007). *Water in action encounters among 2- to 3-year-old children, adults, and water in day care*. University of Helsinki, Department of Social Psychology, Helsinki.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*.
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585–1601. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>
- Seland, M., Hansen Sandseter, E. B., & Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70–83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Storli, R., & Hagen, T. L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445–456. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525923>
- Tandberg, C., & Kaarby, K. M. E. (2017). The Belief in Outdoor Play and Learning. *Journal of the European Teacher Education Network*, 12(0), 25–36.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsnes, E., & Gulpinar, T. (2016). De yngste barnas vandring – med blick på det fysiske miljøet. In *Blick fra barnehagen* (pp. 231–246). Bergen, Fagbokforlaget.
- Utanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Retrieved from <https://www.udir.no/rammeplan>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Nachdr.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykke personalet

Vil du delta i forskningsprosjektet "Småbarns trivsel i vinteren"

Hei! Jeg heter Tormod Murud-Riser og skal skrive en masteroppgave i barnehagekunnskap. Jeg har arbeidet som pedagogisk leder siden 2007, mesteparten av tiden på småbarn. Jeg har fått anledning til å foreta min feltstudie her i Sverresborg barnehage. I dette skrivet kan du lese om prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Temaet er fysisk miljø og trivsel. Gjennom studien ønsker jeg å bidra til mer kunnskap om det fysiske miljøets betydning for 1-3 åringer trivsel i utetiden om vinteren.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Observasjonene av barna: Innebærer en mulighet for at du selv blir en del av observasjonen. Notater fra observasjonene blir gjort på PC umiddelbart etterpå. Alle personer og steder vil få pseudonymer for å ivareta anonymitet.
- Gruppeintervju: Med kjennskap til barna, samt erfaring fra og kunnskap om arbeid med småbarn, kan du og dine kollegaers perspektiver bidra til å utdype og utvide disse observasjonene. Jeg ønsker derfor å gjennomføre en fokusgruppe med dere (en form for gruppeintervju som kan ligne på et avdelingsmøte hvor observasjoner og temaer diskuteres).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke hele eller deler av samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon vedrørende deg fra observasjoner og/eller intervjuet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

All innsamlet informasjon vil kun brukes til formålene som er omtalt i dette skrivet. Den blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som masterstudent og eventuelt mine to veiledere Monica Seland og Kathrine Bjørgen som vil ha tilgang til observasjonsnotater og samtykkeerklæringer.
- Samtykkeerklæringer oppbevares nedlåst.
- Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes av utenforstående i masteroppgaven. Det er imidlertid en mulighet for at personalet som var tilstede vil kunne kjenne igjen barn i de tilfeller jeg bruker eksempler fra observasjonene.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal leveres inn 13. mai, med muntlig forsvaring av oppgaven innen påfølgende to uker. Etter dette vil samtykkeerklæringer makuleres og observasjonsnotater slettes.

Vedlegg 1 forts.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studien er designet og utføres av masterstudent Tormod Murud-Riser.
Monica Seland ved pedagogikkseksjonen på DMMH er ansvarlig for prosjektet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Tormod Murud-Riser; Tlf 47646011, Epost tormodmr@gmail.com
- DMMH ved Monica Seland; Tlf 73568301, Epost monica.seland@dmmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tormod Murud-Riser

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Småbarns trivsel i vinteren*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert i utetiden.
 - å delta i Fokusgruppe.
-

Underskrift/dato

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykke foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet "Småbarns trivsel i vinteren"

Hei! Jeg heter Tormod Murud-Riser og skal skrive en masteroppgave i barnehagekunnskap. Jeg har arbeidet som pedagogisk leder siden 2007, mesteparten av tiden på småbarn. Jeg har fått anledning til å foreta min feltstudie her i Sverresborg barnehage. I dette skrivet kan du lese om prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Temaet er fysisk miljø og trivsel. Gjennom studien ønsker jeg å bidra til mer kunnskap om det fysiske miljøets betydning for 1-3 åringers trivsel i utetiden om vinteren.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse innebærer at jeg får adgang til å observere ditt barn i utetiden 4 dager i uka i tre uker. Notater fra observasjonene blir gjort på PC umiddelbart etterpå. Alle personer og steder vil få pseudonymer for å ivareta anonymitet. Jeg vil trenge informasjon om barnets alder og navn. Barnets navn vil kun bli brukt til å vite hvilke barn jeg har fått samtykke til å observere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle observasjoner og notater vedrørende ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

All innsamlet informasjon vil kun brukes til formålene som er omtalt i dette skrivet. Den blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som masterstudent og eventuelt mine to veiledere Monica Seland og Kathrine Bjørgen som vil ha tilgang til observasjonsnotater og samtykkeerklæringer.
- Samtykkeerklæringer oppbevares nedlåst.
- Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes av utenforstående i masteroppgaven. Det er imidlertid en mulighet for at personalet som var tilstede vil kunne kjenne igjen barn i de tilfeller jeg bruker eksempler fra observasjonene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal leveres inn 13. mai, med muntlig forsvare av oppgaven innen påfølgende to uker. Etter dette vil samtykkeerklæringer makuleres og observasjonsnotater slettes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studien er designet og utføres av masterstudent Tormod Murud-Riser. Monica Seland ved pedagogikkseksjonen på DMMH er ansvarlig for prosjektet.

Vedlegg 2 forts.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Tormod Murud-Riser; Tlf 47646011, Epost tormodmr@gmail.com
- DMMH ved Monica Seland; Tlf 73568301, Epost monica.seland@dmmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tormod Murud-Riser

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Småbarns trivsel i vinteren*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt/mine barn deltar i studien.
-

Navn på barn / alder (år, måneder):

Underskrift / dato

Vedlegg 3 Behandling av personopplysninger, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vinterens betydning for 1-3 åringers opplevelse av trivsel i barnehagen

Referansenummer

665026

Registrert

09.12.2018 av Tormod Murud-Riser - 042063@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Monica Seland, monica.seland@dmmh.no, tlf: 73568301

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tormod Murud-Riser, tormodmr@gmail.com, tlf: 47646011

Prosjektperiode

01.02.2019 - 24.06.2019

Status

27.01.2019 - Vurdert

27.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 27.01.19. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 24.06.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de

registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)