

Naturen som arena for barns læring

Hvordan erfarer barnehagelærer naturen som en arena for barns læring?

Asbjørn Ravn Andreassen

Kandidatnummer: 5020

Bacheloroppgave

BHBAC3930

Trondheim, Mai 2019

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	3
1.1 Tema og problemstilling.....	4
2. Metode.....	5
2.1 Metodevalg.....	5
2.2 Utvalg av informanter	6
2.3 Innsamling av data.....	7
2.4 Analyse av data	8
2.5 Metodekritikk	8
3. Teori	10
3.1 Læring	10
Det sosiokulturelle synet på læring	10
Læringsmiljøet.....	10
Helhetlig læring	11
Barn lærer med hele seg	11
3.2 Det fysiske miljøet rolle i barns motoriske læring	12
Teorien om «Affordances».....	12
Læringslandskap.....	12
Risikomestring.....	12
3.3 Voksenrollen i barns læring	13
3.4 Lek.....	13
3.5 Voksenrollen i barns utelek.....	14
3.6 Sosial kompetanse	14
Epigenetikk.....	15
Vennskap og fellesskap	15
Rolleleken.....	16
4. Funn og drøfting.....	17
4.1 Den sosiale konteksten	17
4.2 Lavt konfliktnivå	19
4.3 Personalets rolle	20
4.4 Motorisk lek og læring	22
4.5 Helhetlig læring	23
5. Avslutning	25
Referanseliste.....	26
Vedlegg: Spørreskjema.....	28

1. Innledning

I 2006 kom det et vendepunkt i hvordan barnehagen ses på som en læringsarena for barn. Ansvar for barnehagene ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen er nå som følge av dette sett som en del av utdanningsløpet (Moen & Gotvassli, 2016, s.18). Samme år kommer stortingsmelding nr. 16; ... og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læring i barnehagen er nå et politisk satsningsområde, og blir ilagt større vekt enn tidligere.

Læring i barnehagen er et omdiskutert tema i samfunnet. Det ser ut til å være uenigheter om hva, hvordan og hvorfor mellom de som jobber i barnehagen og i politikken. Vi ser tilfeller hvor politikere snakker om læring i barnehagen hvor vekten blir lagt på forberedelse til skolestart, systematisk arbeid med læring og at målene med læring skal synliggjøres for at foreldre bedre skal kunne bedømme kvaliteten i en barnehage. For dem som jobber i barnehagen er det nok ikke overraskende at slike ytringer om barns læring blir møtt med motstand hvor politikerens forståelse av barns læring i praksis blir satt i tvil (Bakker, Dikkanen, Fugleskjelle, Ravneng & Volde, 2015).

I barnehagen jobber vi for *barnets beste*, en stor del av jobben går derimot til å kunne definere hva som er best for barna i barnehagen. Dette må forgå for oss selv på individnivå, som en barnehage og som en profesjon. Når det oppstår et skille mellom de på gulvet i barnehagen og de på stortinget i forståelsen av hva som er barns beste, er det viktig at vi evner å formidle og argumentere godt for det vi kan og forstår om barn.

Rammeplanen for barnehager (2017) sier at vi skal fremme læring og danning som grunnlag for barnas allsidige utvikling. Det er ingen liten oppgave nevnt her, og alle barn har forskjellige forutsetninger og behov. Som lært i didaktikken må man være bevisst forutsetningene en har for å utføre en oppgave før man kan gjøre den, med andre ord må vi i barnehagen vite hva som er våre styrker og utfordringer når vi skal bidra til våre yngste samfunnsmedlemmers allsidige utvikling.

Gunnestad (2014) Sier at barnehagens virksomhet er gitt en rekke ressurser for å utføre samfunnsmandatet sitt. Det er snakk om didaktiske forutsetninger. «De representerer faktorer vi tar utgangspunkt i eller tar hensyn til når vi skal planlegge virksomheten» (Gunnestad, 2014, s.59).

Når det kommer til barns læring må barnehagen være bevisst sine forutsetninger for arbeidet med det. Det merkes at ytre press på barnehagen fører oss nærmere skolen når det kommer til barns læring, men dette er ikke ønsket fra barnehagelærere. Så hva er barnehagens styrker som læringsarena, og hvordan tar vi dem i bruk?

1.1 Tema og problemstilling

For denne oppgaven var jeg tidlig klar over at jeg ville fokusere på barns læring som tema. Jeg ønsket å undersøke hvilke områder barnehagen står sterkt som en læringsarena i utdanningsløpet, og basert på egne erfaringer mener jeg at naturen er en stor ressurs i denne sammenheng. Under fagområdet *Natur, miljø og teknologi* sier rammeplanen for barnehager (2017) at barna skal få oppleve naturen om en arena for lek og læring. Jeg ønsker så å få vite hvordan dette erfares i praksis av de som jobber i barnehagen. Problemstillingen «*Hvordan erfarer barnehagelærere naturen som en arena for barns læring?*» ble til ut fra dette.

Gjennom studiene har jeg lært mye om hva barn kan lære av naturfaglige temaer fra å ferdes i naturen og hvordan denne læringen også fører med seg læring fra andre fagområder. Det jeg i tillegg er interessert i å undersøke er hvordan det å oppholde seg i naturen påvirker den helhetlige læringen til barna. Hvordan påvirker det leken, det sosiale samspeillet, den ansattes rolle i lærings situasjoner og hvordan erfarer barnehagelærere naturen som en ressurs for barns læring? Oppgaven for altså en kontekstuell tilnærming. I tillegg til å se på *hva* barna lærer ute i naturen er det like viktig *hvordan* de lærer. Hvordan spiller omgivelsene inn på læringen som skjer? Basert på denne fremgangsmåten blir det sosiokulturelle synet på læring et viktig bakteppe for tolkningen av funnene (Nordtømme, 2010, s.20).

Gjennom problemstillingen vil jeg få innsikt i barnehagelærere sine erfaringer og oppfatninger om hvordan det å ferdes i naturområder påvirker barn og voksne. Forskjellige respondenter vil ha hatt forskjellige praktiske forutsetninger for å dra på tur i naturen med barna, de ressursene som er til rådighet og må planlegges ut fra og utnyttes (Gunnestad, 2014, s.97). For noen er det mer krevende å komme seg ut i naturen enn andre, og noen ser kanskje mer verdi i det enn andre. Det kan virke fort gjort at naturen blir romantisert i fagbøker, så jeg vil høre fra de som er ute i barnehagen og jobber med dette hver dag; hvordan fungerer naturen som en arena for barns læring i praksis?

2. Metode

2.1 Metodevalg

I metodekapitlet skal jeg vise en oversikt over hvordan jeg har gått frem for å svare på problemstillingen min. Metoden vil si den fremgangsmåten eller teknikken brukt for å gi svar på ulike forskningsspørsmål. Det innebærer å samle inn, analysere og tolke data (Bergsland & Jæger, 2014, s.66).

I valg av metode er det problemstillingen min som dikterte om oppgaven krever en kvantitativ eller en kvalitativ metode. Den kvalitative metoden går mer i dybden mens den kvantitative metoden vektlegger utbredelse og antall (Bergsland & Jæger, 2014, s.66-67). Siden min problemstilling undersøker personers tanker, erfaringer og opplevelser om et fenomen, og ikke målbare data var det naturlige valget at metoden jeg tok i bruk må produsere kvalitative data. (Dalland, 2017, s.52).

Når jeg videre skulle velge den faktiske metoden måtte jeg gjøre en vurdering mellom hvilken metode som er ideell for å gi på problemstillingen min, og hva som er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2017, s.54). I begynnelsen av arbeidet med metodevalg var tanken å gjennomføre *kvalitative forskningsintervjuer* for å samle inn data. Et slikt intervju har som mål å få frem nyanserte beskrivelser av den situasjonen intervjupersonen befinner seg i (Dalland, 2017, s.68). Ut fra problemstillingen min ville denne metoden kunne produsert data som svarer på den.

Valget mitt gikk allikevel vekk fra intervju etter hvert. Med tiden jeg hadde til rådighet ble det usikkert om jeg kunne bruke den tiden på å planlegge, gjennomføre, transkribere og analysere nok intervjuer. Metoden som jeg til slutt valgte å bruke ble *spørreskjema*, selv om denne metoden egentlig regnes som kvantitativ (Bergsland & Jæger, 2014, s.77-78). Tanken med dette var å ta i bruk spørreskjema, men utforme spørsmålene slik at dataen som jeg samlet inn ble kvalitativ. Altså ved å bruke større og åpne spørsmål, noe likt som spørsmålene i et intervju ville vært. Tanken var at ved å bruke denne metoden ville jeg kunne bruke kortere tid på datainnsamlingen og analyseringen.

For å få til dette tok jeg i bruk *Google Skjemaer*, hvor man enkelt kan lage spørreskjemaet og sende det ut via en link. Programmet sørger for at ingen informasjon om informantene blir tilgjengelig for meg og sørger derfor automatisk for anonymitet. Svarene som blir registrert systemiseres automatisk i programmet og sparer derfor meg en del tid. Ved å ta i bruk dette

programmet trengte jeg heller ikke planlegge, dra til informanter og gjennomføre intervjuer. Hele innsamlingen ble gjennomført via internett. Ved at spørreskjemaet blir tilsendt via internett gir det informanten mulighet til å bruke lengre tid til å svare på omfattende spørsmål og i et tempo som lar de reflektere og sørger automatisk for full anonymitet (Dalland, 2017, s.127).

I tillegg så jeg det som en styrke ved metoden at hver informant svarer på de samme spørsmålene i samme rekkefølge, som sørger for at all innsamling av data har foregått på lik måte (Dalland, 2017, s.124-125). På denne måten sørger jeg for at spørsmålene og temaet holder seg innenfor det jeg ønsker å vite av informantene mens et intervju kunne ført til større variasjon.

Spørreskjemaet ble bestående av 5 praktiske spørsmål om bakgrunnsopplysninger, 7 åpne kvalitative spørsmål og 2 lukkede ja/nei spørsmål. Spørsmålene knyttet til bakgrunnsopplysninger ble laget med tanken om at de kan bidra til at jeg kan studere svarene ut fra konteksten som informanten befinner seg i (Dalland, 2017, s.130). For eksempel vil spørsmålet om hvilken aldersgruppe barna på deres avdeling er i og hvor mange barn fortelle meg litt om hvordan forutsetninger de har for å dra ut i naturen. Opplysningene jeg får her kan jeg bruke når jeg ser på svar på hovedspørsmålene, for eksempel hvordan samspillet mellom barna blir preget av å være ute i naturen. Alder og antall barn er også faktorer som kan tenkes spiller inn på hva som er særpreg ved barnegruppens sosiale samspill.

Til slutt i spørreskjemaet valgte jeg å ha to lukkede spørsmål. Tanken med å stille disse spørsmålene er at jeg får to svar som enkelt kan sammenlignes. Spørsmålene gir meg konkrete svar på om informanten selv ser på naturen som god arena for læring og om barnehagen de jobber i gjør det samme og utnytter det. Det kan gi et bilde over ståstedet informantene har i forholdet til temaet, uten at det har en stor betydning for tolkningen og drøftingen helhetlig. Hovedsakelig er det de 7 større og åpne spørsmålene som til sammen utgjør helheten av det jeg ønsker å undersøke med problemstillingen min.

2.2 Utvalg av informanter

Når jeg skulle ta et valg av hvilke barnehager eller barnehagelærere jeg skulle sende ut spørreskjemaet til, vurderte jeg først å kun velge ut natur- og friluftsbarnhager. Etter videre vurdering bestemte jeg at å ekskludere barnehager som ikke oppfylte dette kravet ble feil. Problemstillingen min har utgangspunkt i retningslinjene som står i rammeplanen for barnehager (2017) og er derfor gjeldende for alle barnehager i landet. Å tro at barnehager som

ikke har hovedfokus på natur og friluftsliv ikke vil kunne svare på min problemstilling vil derfor være å indirekte anta at disse barnehagene ikke jobber for å oppnå retningslinjene de er underlagt. Dette kan kalles en etisk vurdering i arbeidet. I planleggingen av arbeidet må man gjøre etiske overveielser. Dalland (2017) sier at det er to spørsmål som bør besvares i denne sammenheng: hvem kan ha nytte av de nye kunnskapene oppgaven byr på, og kan vi bidra med noe overfor de som bidrar til prosjektet? Under innsamlingen av data fikk jeg tilbakemelding fra de som ble tilsendt spørreskjemaet på at spørsmålene og temaet var nyttig for deres praksis, og at det fikk dem til å reflektere over ting de ikke ellers gjør. Dersom utvalget mitt i informanter skal ekskludere de jeg *antar* er minst reflektert over problemstillingen jeg har, ville jeg muligens forhindre denne typen nytteverdi ved arbeidet.

Kriteriet mitt i utvalget av informanter ble derfor kun at de skal være i jobb som barnehagelærer, pedagogisk leder eller styrer. Tanken med dette er at deres utdanning kombinert med erfaringene deres fra barnehagen ville resultere i svarene min problemstilling søker. Med dette kan jeg si at jeg hadde et strategisk utvalgt av informanter, hvor jeg har valgt å spørre personer jeg mener kan svare på fenomenet jeg ønsker å få svar på (Dalland, 2017, s.56).

2.3 Innsamling av data

I datainnsamlingen sendte jeg ut spørreskjemaet til styreren i 6 barnehager hvor jeg fikk svar fra 3 av dem om at de skulle videresende det til de pedagogiske lederne og barnehagelærerne som jobber der. I tillegg henvendte jeg meg direkte til 7 enkeltpersoner som jobber enten som pedagogiske ledere eller barnehagelærere, som jeg har en personlig kjennskap til i varierende grad. Siden programmet jeg bruker for innsamlingen sikrer full anonymitet har jeg ikke mulighet til å vite hvilke enkeltpersoner eller fra hvilke barnehager svarene mine kommer. Samtidig er det viktig å for meg å være åpen om at noen av disse svarene kan ha kommet fra personer jeg har personlig kjennskap til. Selv om jeg ikke har forsøkt å påvirke dem i hvordan de valgte å svare på undersøkelsen, kan det hende at deres kjennskap til meg kan ha hatt en påvirkning på dataen (Dalland, 2017)

Jeg fikk tilbakemelding fra veiledere om at jeg bør ha 8 til 10 responser for tilstrekkelig data. Totalt fikk jeg 9 svar, med variasjon i hvor utfyllende de var, men alle svarte nok til at det alle svar bidro til tolkning og drøftingen.

2.4 Analyse av data

Analyse av data handler om å studere svarene fra innsamlingen for å se mønstre og sammenhenger, i kvalitative undersøkelser er dette en prosess som går ut på *koding*, *kategorisering* og å *finne mønstre* (Larsen, 2017, s.113). For analysen av mitt datamateriale har *Google Skjemaer* hjulpet meg litt på vei med systematiseringen ved å samle svarene for vise fordeling av de målbare svarene. Mitt arbeid gikk så til å redusere datamengden ved å koke ned alle teksten som var samlet til kun det som faktisk svarer på spørsmålene. Dette arbeidet var heller ikke veldig tidkrevende, da svarene allerede var stort sett konkrete og rett til poenget. Det er gjennom å komprimere, systematisere og ordne dataen at man kan begynne å tolke (Larsen, 2017).

Analysen gjennomførte jeg med en innholdsanalyse, som er vanlig for analysering av kvalitative data (Larsen, 2017). Dataen ble først kodet for å markere data som hører sammen, kodingen ble så klassifisert i temaer. Selv om programmet jeg brukte systematiserte svarene under spørsmålene, ble det synlig for meg at en del av dataen under ett svar ofte inneholdt informasjon som også ga svar til andre spørsmål. Kodingen var verdifull for å få en god oversikt over dette. I tolkningen av dataen måtte jeg være bevisst at den ville bli preget av den litteraturen jeg har lest om temaet (Larsen, 2017). Denne litteraturen har også vært med på å prege meg i utformingen av spørreskjemaet. Tolkingen ble derfor en balansegang mellom inntrykkene jeg fikk av dataen og min faglige forankring.

2.5 Metodekritikk

Metoden jeg har valgt er ikke uten sine feil, og det er viktig at jeg er bevisst disse gjennom hele prosessen. Jeg snakker her om metodekritikk, hvor jeg ser på min egen metode og innsamlingsstrategi med et kritisk blikk. For å evaluere metoden brukes begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Begrepene får en forskjell i betydning basert på om det er en kvantitativ eller kvalitativ metode (Bergsland & Jæger, 2014, s.80).

Validiteten i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad svarene jeg får svarer på fenomenet jeg undersøker (Bergsland & Jæger, 2014, s.80). Utfordringen i validiteten med min metode er å få svar som er utfyllende nok og å få en tilstrekkelig mengde responser. Jeg har heller ikke mulighet til å gå tilbake til informantene for å be om utdyping eller oppklare hvis de har misforstått spørsmål (Dalland, 2017, s.127). Det har derfor vært viktig å formulere spørsmålene på en måte som forhindrer misforståelser så godt som mulig.

Dalland (2017) har en rekke krav til spørsmålene i et spørreskjema; svarene må kunne sammenlignes, ikke omfatte mer enn ett tema per spørsmål, ikke rom for tolkning om hva spørsmålet betyr og at spørsmålet ikke påvirker svaret i noen retning (Dalland, 2017, s.128). Selv om mine spørsmål er av en kvalitativ type og ikke kvantitative, som er det vanlige med denne metode, har jeg brukt disse kravene i arbeidet med å lage spørsmålene.

En annen utfordring med validiteten i arbeidet har vært å finne ut *hva* spørsmålene skal spørre om. Validiteten i kvalitative undersøkelser handler blant annet om dataen som samles inn faktisk er relevant for problemstillingen (Larsen, 2017, s.93). Temaet problemstillingen min spør om er et omfattende tema; barns læring. I tillegg blir det mer komplisert når det at læringen skjer i konteksten av naturlige omgivelser er kravet til problemstillingen min. Fremgangsmåten ble at jeg jobbet lenge med å dele opp temaet i biter, for å skaffe en faglig begrunnet måte å oppsummere temaet for oppgaven. Deretter ble det å formulere spørsmål ut fra dette arbeidet. Resultatet ble at spørreskjemaet har spørsmål som tar for seg temaer som barns sosiale samspill, de ansattes samspille med barna, leken, naturfenomener- og materialer og naturfaglige temaer, læring i naturen og læring i barnehagen. Og alt i konteksten av natur. Validiteten hviler derfor på at arbeidet jeg gjorde med å gjøre rede for hele temaet mitt gjennom undertemaene i spørsmålene var vellykket. Det er ut fra dette viktig med åpenhet fra min side om at mine tanker, holdninger, erfaringer og kunnskap knyttet til temaet fører til hva spørsmålene spør om og derfor hva informantene svarer på. Min forståelse av barns læring og naturen som arena for deres lek, læring og utvikling kan derfor umulig være uvesentlig for oppgaven (Dalland, 2017, s.61).

For å sikre så god reliabilitet som mulig er det viktig at innsamlingen av data er gjort uten unøyaktigheter. Det er mange steder i en prosess som dette hvor man kan møte slike utfordringer. Metoden min har den styrken at innsamlingen av svar fra informanter ikke er avhengig av min oppfatning av svaret og min transkribering. Her kan ting fort blir feil både i selve skrivingen, men også i etterkant når man skal behandle dataen; om man forstår det man selv har skrevet (Dalland, 2017, s.60). Programmet jeg har brukt sørger for at det informantene skriver blir nøyaktig det samme som jeg skal behandle senere og alle svar blir plassert i orden under sine respektive spørsmål. Igjen ligger reliabiliteten på at spørsmålene blir forstått og at jeg forstår svarene riktig. Gjennom prosessen har det ikke oppstått problemer slik jeg har oppfattet det med misforståelser fra informantenes side eller min.

3. Teori

3.1 Læring

Det sosiokulturelle synet på læring

I det sosiokulturelle synet på læring kan man ikke skille mellom læringen som skjer og konteksten den skjer i. I dette synet ser man ikke vekk fra at læring er kognitive prosesser, men at den blir til mellom mennesker i lys av historiske, kulturelle og sosiale forhold. Ting som det fysiske miljøet, deltakerne i situasjonen og relasjonene og samspillet mellom deltakerne påvirker hva og hvordan man lærer (Nordtømme, 2010, s.20).

I de sosiokulturelle teoriene om barns læring studeres læring som en grunnleggende sosial prosess. I det sosiale samspillet, med den historiske og kulturelle konteksten det tar sted i, skaper barn mening i erfaringene sine. Meningen blir til ved at et fenomen eller en hendelse får et innhold med betydning for barnet, som det forstår (Gjems, 2012, s.73).

De sosiokulturelle forskerne og teoretikerne ser på de sosiale relasjonene som eksisterer i dagligdagse, kjente kontekster, hvor voksne og barn bidrar til konstruksjonen av kunnskap og utvikler sin egen rolle. Selv om synet er rettet mot fellesskapet i denne forstand, er det viktig at det individuelle barnet må konstruere sine egne erfaringer (Gjems, 2012, s.74).

Læringsprosessene til barn skal ikke mestres av barnet individuelt, og uavhengig av andre mennesker, men det er heller ikke kun gjennom deltakelse i fellesskapet at læringen skjer. Utfordringene barn møter når de skal få forståelse og kunnskap er krevende prosesser. Nelson (1996) snakker i denne sammenheng om *samarbeidende konstruksjonisme*, hvor barn lærer gjennom samtale og samhandling med mer erfarne deltakere (Gjems, 2012, s.74-75). Ut fra denne samhandlingen må barnet selv skape mening videre, basert på erfaringene det har ervervet.

Læringsmiljøet

Samspillet og relasjonene mellom deltakerne resulterer i et læringsmiljø. Samuelsson og Carlsson (2009, s.53) sier at et slikt miljø må være preget av glede, samhørighet, kommunikasjon, lek og læring i en «samklang». I dette læringsmiljøet lærer barna gjennom diskusjon, argumentasjon og ved å utforske hverandres ideer og tanke måter. Ved at barna stiller spørsmål, tester ut kvaliteten i argumentene sine og tar inn over seg andres perspektiver, blir deres egne tanker synlige for dem selv og en egen forståelse utvikler seg. Denne prosessen er en viktig del av leken (Samuelsson & Carlsson, 2009, s.53).

Læringsmiljøet barna befinner seg i vil altså påvirke hva og hvordan barna lærer. Gjennom leken får barna rikt med erfaringer som er grunnsteinen for læringen. Vingdal og Hollekim (2010, s.8) sier at erfaring er opplevelser som er bearbeidet, og dette gir erkjennelse som resulterer i betydningsfull læring. Rammeplanen for barnehager (2017, s.22) fremhever at barnehagen skal dyrke et læringsfelleskap hvor barna får bidra til sin egen og andre barn sin læring. Her ser man igjen viktigheten som blir lagt i samspillet og relasjonene mellom barna for god læring gjennom lek.

Helhetlig læring

Rammeplanen for barnehager sier at personalet skal «legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling» (2017, s.22). Innholdet i begrepet helhetlig læring vil variere noe ut fra det grunnsynet og teorien man legger til grunn for sin tolkning av betydningen. I følge Lillemyr sine fem sentrale komponenter er helhetlig læring hovedsakelig individuelle prosesser, men den sosiokulturelle konteksten og relasjoner har stor betydning for barnets læring. Det er av stor viktighet hvordan barnet fungerer i forhold til venner andre personer som er det nært. Graden barnet føler støtte og tilhørighet til miljøet er også avgjørende (Lillemyr, 2011, s.56). Helhetlig læring innebærer at barnet har blitt endret som person og virker inn på barnets opplevelse av selvverd, utvikling av identitet og trivsel. Denne læringen forsterker barnets selvoppfatning, som igjen påvirker barnets motivasjon, interesser og læring (Lillemyr, 2011, s.56).

Barn lærer med hele seg

Rammeplanen påpeker også at barna skal å få ta i bruk hele kroppen og alle sansene i læringen sin (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.22). Barn lærer med allsidig kroppsbruk og aktiv bruk av sanseapparatet. Sanseintrykkene evner barna til å ta inn opplevelser, som gjennom bearbeidelse gir læring. Naturen er sterkt rustet for å tilby et mangfold av sanseintrykk. De er ofte sterkere og mer varierte enn innendørs, så ved å tilbringe mye tid i den utnytter man dette (Vingdal & Hollekim, 2010, s.8).

Barn har en innebygd trang til å bevege seg, de opplever det som spennende, morsomt, mestrende og kroppslig bevegelse er en viktig forutsetning for deres vekst og utvikling (Kibsgaard & Sandseter, 2014, s.71). Barn blir kjent med seg selv i samhandling med omverdenen gjennom lek og bevegelse. Ved at barnet påvirker omgivelsene og omgivelsene påvirker barnet tilbake, det er med kroppen barnet først må oppleve for å kunne tolke og forstå opplevelser. Fysiske og psykiske utfordringer som mestres fører til en styrket selvtilit og selvfølelse hos barnet. Barnets fysiske kompetanse er også knyttet til den sosiale

kompetansen. Ved at barn er i aktivitet blir de synlige for hverandre, og vennskap finnes ofte gjennom felles aktiviteter (Kibsgaard & Sandseter, 2014, s.72).

3.2 Det fysiske miljøets rolle i barns motoriske læring

Teorien om «Affordances»

Teorien om «affordances» ble introdusert av James Gibson (1979) som en økologisk tilnærming til å tolke omgivelser og ta dem i bruk (Fjørtoft, 2014, s.186). «Affordances», eller «å tilby», tar for seg hva omgivelsene tilbyr individet, eller hvilke muligheter for bruk som finnes. Begrepet beskriver den funksjonen elementer i et landskap kan tilby et individ. Det dreier seg om forholdet mellom aktør og miljø som er nødvendig for å utføre funksjonelle handlinger, også kalt kontekstuell læring (Fjørtoft, 2014, s.187).

Læringslandskap

Fjørtoft (2014) har i sin forskning dokumentert at barns lek og fysisk aktivitet i variert landskap fremmer motorisk utvikling hos barn i større grad enn lek på en tradisjonell lekeplass (Fjørtoft, 2014, s.188). Fjørtoft presenterer en didaktisk modell av landskapets «affordances» og sammenhengen mellom disse og hvordan barn bruker landskapet og hvordan dette igjen påvirker deres motoriske utvikling (Fjørtoft, 2014, s.189-190). Det er viktig at landskapet er tilfredsstillende, utfordrende og tilpasset enkeltbarnets behov for å kunne stimulere til fysisk aktivitet og motorisk utvikling. Det enkelte barnet vurderer og oppfatter funksjonene i landskapet ut fra sine forutsetninger og bruker det ut fra sitt behov. Når barn leker i landskapet velger noen det mest utfordrende, mens andre velger enklere fremgangsmåter. De fleste velger ut fra sine forutsetninger og mestringsnivå. Elementene i landskapet utgjør en lærings situasjon som kan betegnes som tilpasset opplæring i praksis (Fjørtoft, 2014, s.190). For barnehagebarns motoriske læring er det viktig at de ansatte har et bevisst forhold til hvordan elementene i landskapet påvirker denne utviklingen. I valg av områder som barna skal oppholde seg på og leke i, er det fysiske miljøets evne til stimulering og utfordring viktig, samtidig som at det har variasjon slik at det inviterer til utforskning hos barna (Fjørtoft, 2014, s.192).

Risikomestring

At barn får erfare mestring med risikolek rustet barnet med en reaksjonsevne, motorisk kontroll, fysisk styrke og romorienteringsevne som gjør dem bedre evnet til å møte plutselige risikosituasjoner. Barnet får også en skjerpet evne til risikovurdering når det står i en situasjon som inneholder et risikonivå. Det har erfart dette fra før og kan derfor vurdere alvorlighetsgraden (Sandseter, 2014, s.58). Ved å få prøve ut sine fysiske og motoriske

grenser blir barna mer robuste og handlingsdyktige. Barn trekkes mot slike utfordringer og det er viktig at de får eksperimentere, innenfor et risikonivå som er forsvarlig (Sandseter, 2014, s.58).

3.3 Voksenrollen i barns læring

«Personalet skal støtte barnas refleksjoner rundt situasjoner, temaer og fenomener og skape forståelse og mening sammen med dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.22).

Rogoff (1990) bruker begrepet «lærlinger» for å beskrive barn i barnehagealder. Meningen med dette er at barnet aktivt lærer ved å støtte seg på andre i sosial samhandling, i organisering av aktiviteter og oppgaveløsninger i sosiale og kulturelle institusjonelle kontekster. Lærlingene lærer å tenke, argumentere, handle og samhandle på mer og mer avanserte måter i samspill med mennesker som innehar mer erfaring og kunnskap. Læring og kognitiv utvikling tar altså sted når barnet samarbeider med noen mer erfarne enn seg selv (Gjems, 2012, s.73). Som voksne fyller vi denne rollen i barnehagen, barnas læring er i denne forståelsen avhengig av vår deltakelse og at vi tilbyr vår erfaring og kunnskap som et bidrag til barnas læring. Rogoff presenterer i denne sammenheng *veiledet deltakelse*. Her samhandler barnet med voksne eller mer erfarne barn, og får knyttet det barnet forstår og evner når til nye forståelse og ferdighet via den mer erfarne. Som voksen støtter man barnet i prosessen ved å vise eller forklare, og skal både hjelpe og utfordre barnet (Gjems, 2012, s.74).

Askland og Sataøen viser til «stillasbygging» fra Wood, Bruner og Ross. Med stillas menes det at barnet får støtte av en voksen eller et mer erfarent barn, som gjør at barnet evner å utføre en oppgave det ellers ikke hadde klart selv. (Askland & Sataøen, 2014, s.199). Stillaset er en pedagogisk støtte til barnets læringsvirksomhet. Støtten skal gis på en slik måte som fremmer barnets selvstendighet, den avtar gradvis til barnet mestrer oppgaven alene (Askland & Sataøen, 2014, s.200).

3.4 Lek

Rammeplanen for barnehager sier at *«leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Lillemyr (2011) oppsummerer lekens viktighet for pedagogisk virksomhet med fire begrunnelser; den er en grunnleggende menneskelig aktivitet som stimulerer og skaper interesse. Gjennom lek får barn erfaringer, utforsker, får kunnskaper og forståelse. Gjennom leken utvikles selvoppfatningen til barnet, styrker selvtilliten og følelsen av kompetanse, og utvikler relasjoner til andre. Det er i leken at barn sosialiseres og utvikler følelsen av tilhørighet og

sosial og kulturell forståelse (Lillemyr, 2011, s.37). Dette utdraget av Lillemyrs redegjørelse for viktighet av leken fokuserer på hva barn lærer av leken. Öhman (2012) sier at lek og læring er separate fenomener, men at de hører så tett sammen at det går ikke an å skille de i fra hverandre i barnas liv. Det er samtidig et viktig poeng at dersom du spør barna hvorfor de leker, sier det at de leker fordi det er morsomt. Det er de gode følelsene som leken skaper for barna som legger til rette for at de kan lære gjennom den. Læringen støtter seg på interessen, nysgjerrighet og gleden som motiverer barna i leken (Öhman, 2012, s.16). Barn lærer altså gjennom leken, men de leker fordi det er gøy.

3.5 Voksenrollen i barns utelek

Storli (2014) viser til hvordan personalet spiller viktige roller i barnas utelek på forskjellige måter. Først og fremst er det viktig at som voksne er vi rollemodeller for barna, og det at vi deltar i lek og aktiviteter. Det viser barna at vi er engasjert og igjen vi går foran som et forbilde for dem (Storli, 2014, s.347).

De voksne er også viktige for å skape trygghet for barna i leken deres. I uteleken kan dette være spesielt viktig, aller mest for de minste. Lek i uteområdet og i naturen tar sted i et mindre skjermet og avgrenset område, som er mer uoversiktlig. Dersom de oppholder seg sammen med større barn er det også en faktor at de større barna ofte er veldig fysisk aktive (Storli, 2014, s.348).

Den tryggheten som de voksne bidrar til for barna er en forutsetning for at de skal kunne gi seg hen i leken. Barn som har voksne rundt seg som er fysisk til stede og psykisk tilgjengelige får en økt lekelyst. Denne typen tilstedeværelse fra de voksne danner et slags bakteppe for barnas lek (Storli, 2014, s.348). Storli henviser også til en styrer i en steinerbarnehage i Trondheim som sier i uteleken er deres ansatte til stede for barna som aktive rollemodeller, som barna igjen kan velge å involvere seg med eller ikke. De ansatte er alltid aktive med noe, og det fungerer som en parallell-lek mellom de voksne og barna, hvor barna kan velge å involvere seg i de voksne sin aktivitet eller ikke (Storli, 2014, s.348).

3.6 Sosial kompetanse

Størksen fremhever at barns utvikling på forskjellige områder påvirker hverandre gjensidig. Den sosiale utviklingen er blant annet knyttet til barnets kognitive utvikling. Språkutviklingen og selvregulering er eksempler som Størksen trekker frem. For at barna skal kunne delta i lekesamspill og rollespill er det viktig at språket deres er utviklet nok til at de kan gjøre seg selv forstått og forstå andre. Barna må også kunne praktisere en selvregulering som bidrar til

at deres egen atferd passer inn i den sosiale konteksten. Sosial kompetanse er altså viktig for barns helhetlige læring og utvikling. God evne til å bidra til, og delta i positive sosiale samspill bidrar til språklig, kognitiv, emosjonell og motorisk utvikling (Størksen, 2014, s. 75).

Trivsel og evne til sosial tilpasning i barnehagen gir gode forutsetninger videre når de skal gå i skolen. Denne evnen til å tilpasse seg sosialt og å trives er viktig for faglig læring og generell utvikling, samtidig danner det seg sosiale bånd ved å ha disse egenskapene, så barnets sosiale og faglige utvikling henger sammen. Dette danner et godt grunnlag for utviklingen videre i livet (Størksen, 2014, s.80). I tillegg vil sosial kompetanse være viktig for å motvirke diskriminering, utestenging og mobbing (Kibsgaard, 2011, s.142).

Epigenetikk

I sammenheng med sosial utvikling snakker Størksen (2014) om *epigenetikk*, som er samspillet mellom gener og miljø i barnets utvikling (Størksen, 2014, s.78). Et barn kan være født med genetisk sårbarhet eller robusthet, og barnet kan vokse opp med gode eller dårlige miljøbetingelser. En genetisk sårbarhet i møte med dårlige miljøbetingelser vil gjøre at sårbarheten som ligger genetisk kommer frem. Motsetningen vil være et barn som har robuste gener og er i et miljø med gode betingelser, dette barnet vil utfolde seg og få vist sine ressurser. I begge tilfeller vil en genetisk sårbarhet eller robusthet bli motsatt påvirket av gode eller dårlige miljøbetingelser, respektivt. Sårbarheten i genene kan forbli «sovende» dersom barnet vokser opp i et godt miljø, mens ressursene til et barn med robuste gener kan også forbli sovende dersom miljøet ikke er godt (Størksen, 2014, s.78). Barns utvikling er altså noe basert på de genetiske forutsetningene, men miljøet de vokser opp i har innflytelse.

Barnehagen er i en sterk posisjon til å kunne bidra med positive miljøpåvirkninger i barnas sosiale utvikling (Størksen, 2014, s.78).

Vennskap og fellesskap

Samspillet og relasjonene mellom barn er livsviktige, og hvordan dette samspillet utspiller seg baserer seg i stor grad på de erfaringene barnet har ervervet gjennom sine første relasjoner med nære omsorgsgivere (Askland & Sataøen, 2011, s.90). I de tidlige årene til barna utvikler de første møtene og kjennskapene til andre barn seg mer og mer til *vennskap*. Kjennskapene som først skjer, gjennom for eksempel leken, er det som danner grunnlaget for vennerelasjoner. Valgfrihet, fellesskap, ta og gi og at forholdet varer er fire generelle kriterier for en vennerelasjon. Gode vennskap har positiv effekt på utviklingen av trivsel og identitet og styrker den sosiale og kognitive utviklingen generelt (Askland & Sataøen, 2011, s.91-92).

I et vennskap skapes et tillitsforhold ved at man har tillit til seg selv som en viktig person for den andre og tillit til den andre som støtte til seg selv. Buber (1986) mener at å ta del i et slikt fellesskap vil virke inn på måten den personen ser på livet og verden på; en lysere og mer optimistisk måte. Gjennom vennskap skapes grunnlaget for læring av gjensidighet, respekt og menneskets selvfølelse. De tidlige vennskapene til barn er grunnlaget for alle andre relasjoner som barnet får senere i livet (Kibsgaard, 2001, s.143).

Rolleleken

I rolleleken gjør barna transformasjoner, de kan leke at de er en annen enn seg selv eller som at de er et annet sted (Öhman, 2012, s.121). Rolleleken er et universelt fenomen og er høyst effektiv for barns utvikling av avanserte kognitive evner som å kunne bruke og tolke symboler, å forstå at andre har sine motiver og følelser og at de kan skille seg fra sine egne, å kunne ta andres perspektiv og metakognisjon, altså å tenke om sine egne tanker (Öhman, 2012, s.122). I *sosial rollelek*, hvor barn leker rollelek med andre barn, skapes det en arena hvor barnet får undersøkt sosiale orden, regelsystemer og konvensjoner (Öhman, 2012, s.131). Leken må ha en felles mening og den forhandles frem mellom barna. Dette er nødvendig for at leken skal kunne holdes gående. Barna må kunne gjøre sine lekhandlinger forstått og forstå de andres, det krever en høy grad av gjensidighet mellom barna (Öhman, 2012, s.132).

Rolleleken er av den type lek som det kreves mye av barna i form av sosial innsats for at de skal kunne tolke og forstå hverandres verbale og kroppslige signaler, slik at leken skal kunne fungere. Å opprette en slik lek kan være så krevende at barn kan ønske å skjerme den fra at andre barn skal involvere seg i den. Barna kan ha opprettet regler og felles forståelser i leken som de ikke forventer at andre barn skal kunne forstå, i tillegg kan den/de som de har valgt å leke sammen med være et bevisst valg ut fra egenskaper som lekpartneren har. Som for eksempel språklige evner (Seland, 2011, s.170).

4. Funn og drøfting

Jeg har valgt å kombinere presentasjonen av funn og drøftingen i denne oppgaven. Dette for å lage en mer oversiktlig drøfting med en «rød tråd». Ønsket mitt med drøftingen er å kunne kombinere alle svarene fra informantene med teorien for å danne et helhetlig bilde av hvordan funnene viser naturen som en arena for barns læring, jeg mener at å kombinere funn og drøfting oppnår dette best. Først presenterer jeg svarene på spørsmålene om praktiske detaljer om informantene, for å gi et inntrykk av hvem som har svar, deretter legger jeg frem resten av funnene underveis i drøftingen mens jeg tar for meg de forskjellige temaene. I drøftingen henviser jeg til informantene som *hen* siden datainnsamlingen har vært anonym også i henhold til kjønn.

Funnene viser at fem av ni informanter har svart *ja* på om de jobber i en barnehage som har fokus på natur og friluftsliv. seks av de ni jobber i stilling som pedagogisk leder. fire av informantene jobber på avdeling med barn i alderen 3-6 år, tre jobber med barn i alder 4-5 og to jobber med barn i alderen 0-3. I spørsmålet om hvor ofte deres avdeling er på tur i uken svarer fem informanter 1 gang, to svarer 3 ganger i uken og to svarer 2 ganger i uken.

4.1 Den sosiale konteksten

Basert på fenomenet min oppgave undersøker og funnene den har gitt mener jeg det er naturlig at det sosiokulturelle synet på læring utgjør et utgangspunkt for hvordan jeg tolker og drøfter videre. Det erfaringene til barnehagelærerne jeg har fått informasjon fra skal gi svar på er hvordan barns læring blir påvirket av en kontekst; naturlige omgivelser. I det sosiokulturelle synet på læring kan man ikke skille mellom den læringen som skjer og den konteksten som den skjer i (Nordtømme, 2010, s.20). Det fysiske miljøet blir i dette tilfellet på tur utenfor barnehagen, i naturen. I tillegg til det fysiske miljøet spiller personene som er tilstede, relasjonene og samspillet dem imellom mye inn på læringen som skjer (Nordtømme, 2010, s.20). For problemstillingen min ble det derfor interessant å se på hvordan informantene mine erfarer det sosiale samspillet mellom barna ute i naturen sammenlignet med i barnehagen.

I funnene kommer det frem en stor enighet på tvers av alle informantene at å oppholde seg i naturen absolutt har en effekt på det sosiale samspillet og relasjonene mellom barna, og det er positive effekter de har å fortelle om. De beskriver samspillet mellom barna ute i naturen som et sterkere fellesskap med positivt sosialt samspill og god utvikling innen relasjonsbyggingen. De grupperingene som de vanligvis ser i barnehagen slipper opp på tur, og barna leker med flere barn enn ellers. I tillegg er det sjeldnere at barn går alene; alle leker med noen. To

informanter sier at barna viser ofte en enda bedre evne til samarbeid med hverandre i lek og aktiviteter når de er i naturen enn i barnehagen.

Dersom samspillet til barna får slike effekter av å være på tur i naturen vil det ha en virkning på læringsmiljøet som blir til. Dette læringsmiljøet, eller læringsfellesskapet som Rammeplanen for barnehager (2017, s.22) kaller det, dikterer mye av hvordan og hva barna lærer (Samuelsson & Carlsson, 2009, s.53). Det er viktig at læringsmiljøet er preget av glede, samhörighet, kommunikasjon, lek og læring i harmoni. Det blir så et tilfelle av holisme hvor *helheten er større enn summen av delene*. Kriteriene som oppfyller et godt læringsmiljø har en egen- og nytteverdi i seg selv, men i tillegg legger det til rette for god diskusjon, argumentasjon og utforskning av hverandres ideer og tanker. Når den sosiale konteksten er god kan altså barna lære i fellesskap ved å synliggjøre sine egne tanker via de andre deltakerne i fellesskapet (Samuelsson & Carlsson, 2009, s.53).

Rammeplanen for barnehager (2017, s.22) sier at barna skal få oppleve et stimulerende miljø som bidrar til deres lek, utforskning, læring og mestring. De ansatte må jobbe for å skape en kontekst som et slikt stimulerende miljø kan blomstre i, og basert på svarene til informantene, ser naturlige omgivelser ut til å ha et godt grunnlag for å kunne skape dette.

Dersom et barn befinner seg i en slik sosial kontekst, preget av godt samspill og fellesskap vil det være av stor verdi for dets sosiale utvikling. I den sosiale utviklingen til barn vil epigenetikken virke inn. Her utgjør genene og miljøet rundt barnet forutsetningene deres for utvikling. For et barn med genetisk sårbarhet, for eksempel arvelige mentale lidelser, vil det være veldig viktig med et godt miljø. Også for et barn med robuste gener vil et godt miljø være viktig, siden et dårlig miljø kan føre til stagnering på tross av et godt genetisk utgangspunkt hos barnet (Størksen, 2014, s.78-79). En av informantene fremhevet det å bidra til at barna får seg gode venner og blir et robust menneske, som et særtrekk ved læringen som foregår i barnehagen. Uansett genetikken til et barn vil gode miljøbetingelser være viktig, basert på det denne informanten sier har barnehagen en sterk posisjon for å skape et miljø hvor barn kan skape vennskap og fellesskap med andre. I samsvar med det sosiokulturelle synet på læring ser vi her viktigheten av miljøet for barns sosiale læring.

Vennskap er en sterk ting, som er viktig for barn. Gjennom vennskap lærer barn gjensidighet, respekt og selvfølelse. Vennskapet bidrar til at barnet ser verden på en annen måte, en mer optimistisk måte (Kibsgaard, 2011, s.143). De gode vennerelasjonene er et livsnødvendig grunnlag for at barnet senere skal kunne tilpasse seg til familie-, arbeids- og samfunnsliv.

Vennerelasjonene med jevnaldrende er så viktige for de yngste barna at barn som ikke har disse relasjonene kan anses som barn i *faresonen* (Askland & Sataøen, 2011, s.90). Hvis det å ferdes i naturen kan bidra til positive sosiale samspill og utvikling av vennskap, så er det en ressurs for barns sosiale læring og utvikling som et grunnlag for hele livsløpet.

4.2 Lavt konfliktnivå

I tillegg til å beskrive barnas fellesskap som sterkere ute i naturen, påpeker syv av ni informanter at når de er ute i naturen med barna, så opplever de minimalt med konflikter mellom barna. De erfarer altså en betydelig forskjell i konfliktnivå mellom barna ute i naturen sammenlignet med i barnehagen. Flere av informantene mener det at barna har mer plass rundt seg bidrar til dette. I tillegg kommer det frem at fraværet av definerte leker spiller en rolle. Barna tar i bruk ressursene i skogen og bruker dem i leken, og skogen har så rikt av materialer som kan brukes på et mangfold av måter.

Jeg ønsker å se nærmere på hva som kan ligge bak det at informantene erfarer mindre konflikter ute i naturen. Som tidligere nevnt erfarer informantene at grupperingene av barn som leker sammen endrer seg noe ute i naturen, flere leker med flere og barn er sjeldent alene i lek. En vanlig årsak til konflikt mellom barn er når noen barn ikke ønsker at andre skal komme inn i leken som de allerede har etablert. Ofte kommer dette av at enkelte typer lek krever en del innenfor sosial kompetanse, for at man skal kunne forstå hverandres intensjoner og kommunikasjon, og dermed leken. Når en gruppering med barn har startet en lek, kan de ville skjerme den leken for at andre skal komme inn i den, for at leken ikke skal ødelegges eller endres til noe annet enn de selv ønsket (Seland, 2011, s.170). Dersom det er slik at naturen bidrar til nye konstellasjoner med barn som leker sammen oppstår enklere og at alle barna glir inn i leken med andre lettere; er leken av en mer simpel sort og trenger derfor ikke den samme skjermingen som mer komplisert lek?

Ut fra funnene vil det ikke virke som at dette er tilfellet. I spørsmålet om hva slags lek informantene erfarer som vanlig i frileken til barna ute i naturen er det rolleleken som kommer frem mest. I tillegg oppfattes den som å være sterk, varer lenger og igjen; minimalt til ingen konflikt oppstår.

Rolleleken er veldig sosialt krevende for barna for at den skal kunne vare og ikke bli avbrutt (Öhman, 2012, s.132). Dersom det er slik at det er enklere for barn å assimilere seg inn i en eksisterende lek ute i naturen, men leken fortsatt er av en sosialt krevende type, er det kanskje konteksten som leken befinner seg i som bidrar til dette. Igjen er det to ting som informantene

trakk frem som bidrar til mindre konflikt; mer plass og ingen krangel om leker. For at barn skal kunne tilpasse seg sosialt til en gruppe må de ha evne til selvregulering, de må altså justere sin egen atferd slik at den passer inn i leken eller situasjonen de befinner seg i (Størksen, 2014, s.75). Det kan tenkes at når barna får mer plass å leke på, kan de finne sine egne områder hvor forstyrrelsen utenfor leken blir mindre, kanskje er det enklere for barn å lese signaler om hvordan de må tilpasse seg selv for å komme inn i et lekfellesskap med mer rom og armsleng rundt seg. Det samme argumentet kan nok sies for kommunikasjonen i leken. Rolleleken er spesielt avhengig av godt språk og kommunikasjon mellom deltakerne for å kunne fungere, og det vil muligens igjen være enklere for barna å lykkes med denne kommunikasjonen i en kontekst med mindre forstyrrelser og innblanding utenfra. En informant sa det følgende: *«Vi ser også at det er mindre konflikter når vi er ute på tur, for eksempel ved at vi ikke har konkrete leker som de krangler om. Jeg opplever også det å være på et større, friere område som gir nye utfordringer, er med på å gjøre at det blir mye god lek.»* Når barna bruker naturmaterialer i leken sin kan en pinne være en pinne, en tryllestav eller hva enn barnet skulle ønske. Ikke bare kan dette bidra til mindre krangel om ressurser, men også å berike leken siden barnas nysgjerrighet og kreativitet blir stimulert mer enn kanskje en konkret leke vil gjøre. Som nevnt tidligere trakk informantene frem at samarbeidet mellom barna virket sterkere i naturen. Leken med naturmaterialer kan være som en lek i seg selv; å finne den riktige pinnen for å fylle et behov i leken. Sankingen av leker ute i naturen er gledesfylt i seg selv, i motsetning til å måtte konkurrere om definerte leker. *«Kongler, steiner, pinner, mose.. Dette er gull. Vi elsker å være i strandlinjen og finne mange spennende skatter. Eller lek is-butikk med «penger» og ulikt materiale som vi finner. Fantasien har ingen grenser.»*

4.3 Personalets rolle

Et personale som er fysisk til stede og tilgjengelig psykisk har en positiv påvirkning på lekelysten og kvaliteten i leken til barna, og at de ansattes væremåte danner et slags bakteppe for barnas lek (Storli, 2014, s.348). Selv om de ansatte ikke alltid befinner seg *i leken*, har det en positiv påvirkning på leken og samspillet til barna at de voksne er tilgjengelige og tar del når det er behov eller interesse for det fra barna. Hvordan kan så personalets rolle være med å påvirke barnas samspill?

I funnene er det likheter mellom de fleste informantene når det kommer til hvordan de erfarer samspillet mellom de voksne og barna ute i naturen sammenlignet med i barnehagen. En informant sier at hen ikke har opplevd en stor nok forskjell til å kunne påpeke noe spesielt,

men flere sier at de mener kvaliteten i samspillet og relasjonene er den samme som i andre kontekster, men at den store forskjellen ofte kan være at det er lettere for de ansatte å være mer til stede både fysisk og psykisk. De begrunner dette med at når man er med barna ute i naturen er det færre praktiske arbeidsoppgaver som tar tiden og oppmerksomheten til de voksne. I tillegg sier en informant at hen erfarer å være en mer nysgjerrig og undrende voksen sammen med barna ute i naturen, i motsetning til på barnehagens område hvor hen kan erfare å lettere bli en passiv voksen. Basert på Storli (2014) ser vi at rollen de voksne tar og hvor tilgjengelige de er for barna i uteleken har mye å si for barnas lek og læring, selv når de voksne ikke nødvendigvis deltar i selve leken. Dersom det er enklere for de ansatte å være en nysgjerrige med-undrer som er med i leken og klarer være tilgjengelig for barna over lengre tid enn i barnehagen, kan det tenkes at dette påvirker kvaliteten i samspillet mellom barna på en positiv måte. Helhetlig vil læringsmiljøet til barna altså kunne dra nytte av at naturen «slipper fri» de ansatte til å være mer tilgjengelig.

Betydningen personalet har i barns læring kommer også frem i funnene i spørsmålet om hvordan informantene erfarer at barna får interesse for de naturfaglige temaene de møter i naturen. Helhetlig er informantene enige om at barn generelt er nysgjerrige og interesserte i ting som de får erfare i naturen, men nesten alle poengterer at denne interessen er avhengig av at de ansatte legger til rette for og bidrar til den. Funnene viser viktigheten av at de ansatte introduserer barna for rike erfaringer i naturen, og støtter barna i refleksjon og undring for å bygge løfte det frem for barna. Interessen er altså der som regel, men det skjer ikke nødvendigvis automatisk. Her ser vi at informantene ser potensiale for mye og god læring for barna i og med natur, men at man må være bevisst hva som kreves for å utnytte det. Funnene står i tråd med synet på barn som «lærlinger». Som lærlinger lærer barn i samhandling med mennesker som har flere erfaringer og større kunnskap (Gjems, 2012, s.73). Informantene viser her at det samme gjelder for at interessen for emnene barn kan fordype seg i skal oppstå i utgangspunktet. Naturen har altså mye å tilby av interessante temaer for barn å erfare og lære om, men de trenger noen mer erfarne og kunnskapsrike for å kunne få tilgang til det. Rammeplanen sier under fagområdet *natur, miljø og teknologi* at personalet skal sørge for at barna for muligheten til å stille spørsmål, reflektere og lage egne forklaringer på problemstillinger, og til å delta i samtaler om det de har erfart og opplevd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.53). I et sosiokulturelt syn kalles dette samarbeidende konstruksjonisme, hvor barna lærer i samtale og samhandling med de mer erfarne rundt seg (Gjems, 2012, s.74-75). Ut fra funnene ser det ut til at informantene er bevisst sin rolle i

denne dynamikken, og at de har gode erfaringer med læring med naturfaglige temaer når dette gjøres på en god måte.

4.4 Motorisk lek og læring

Som tidligere nevnt trekker flertallet av informanter frem rolleleken som vanlig ute i naturen. Omtrent like mye blir motorisk lek og risikomestring nevnt. Funnene viser at barna har mye utforskende lek ute i naturen, hvor de bruker kroppen sin til å bli kjent med området, teste ut muligheter og sine egne evner. De oppsøker ofte motoriske utfordringer og sammen finner barna seg fysiske mål de ønsker å mestre, og heier hverandre ofte frem.

Vi vet at barn lærer gjennom å bruke hele kroppen og sanseapparatet sitt. Erfaringene som barnet får gjennom denne utforskningen bearbeides og blir til læring (Vingdal & Hollekim, 2010, s.8). Barnet påvirker omgivelsene rundt seg og erfarer hvordan det blir påvirket selv, og de fysiske og psykiske utfordringene kan gi en mestringsfølelse som er verdifull for selvtilliten og selvfølelsen til barnet. Gjennom den motoriske leken kan barn også danne vennskap gjennom felles aktiviteter og interesser (Kibsgaard & Sandseter, 2014, s.71-72).

Naturen har rikt med muligheter for denne typen læring siden sanseintrykkene som er tilgjengelig er preget av å være sterke og i stor variasjon (Vingdal & Hollekim, 2010, s.8). Denne motoriske leken som informantene erfarer ute i naturen er altså en sterk ressurs for barns læring, på en helhetlig måte. Med utgangspunkt i det Kibsgaard og Sandseter (2014) sier om at barnet påvirker omgivelsene og vice versa er det viktig å se nærmere på hva som ligger i *omgivelsene*. Igjen er det konteksten, eller miljøet, barna befinner seg i som har en stor påvirkning på hva slags læring som skjer. Det forteller oss at naturområdet barna befinner seg i og dets egenskaper, er av stor betydning. Landskapets «affordances» legger til rette for hva slags motorisk læring barnet får. Det er altså funksjonene til de elementene som er tilgjengelig for barna i omgivelsene som bestemmer hva slags fysisk og motorisk lek som kan ta sted (Fjørtoft, 2014, s.187). Når informantene peker denne typen lek som en av de vanligste, vil det bety at det er viktig at de har et bevisst forhold til å vurdere områdene i naturen de drar til ut fra hva de kan tilby barna. Som Fjørtoft (2014) viser til er det et mangfold av forskjellige funksjoner et læringslandskap kan inneholde, som bidrar til den motoriske leken og barnas trivsel og utvikling. For å kunne utnytte denne ressursen godt vil da de ansatte trenge kompetanse i hva forskjellige typer topografi og vegetasjon tilbyr barn og hvordan årstidene virker inn på det, når de skal velge turmål.

En av informantene forteller at de praktiserer nettopp denne metoden. De velger turmål ut fra hva slags erfaringer og utfordringer de ønsker å gi barna. Hen sier at i den siste tiden har de valgt ut områder med «utfordrende terreng» for å jobbe med barnas motoriske utvikling. Her ser vi barnehageansatte som ser og utnytter konkrete ressurser for barns læring i naturen.

Rammeplanen sier at «*Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Her ligger det et viktig fokus å ha i utvalget av læringslandskapet for ansatte i barnehagen, nemlig det med *barns ulike forutsetninger*. Når barn ser egenskapene i omgivelsene så ser de dem ut fra sine egne forutsetninger og behov, og bruker det deretter (Fjørtoft, 2014, s.190). En av informantene erfarer at noen barn kan vise en følelse av utrygghet ute i naturen, men at barn som er usikre sosialt eller fysisk kan ha godt av å få utfordre seg selv på ulike vis ute i naturen. Dersom naturen skal utnyttes best som ressurs for barnas motoriske læring må altså enkeltbarnets forutsetninger gå inn i planleggingen. Et landskap som møter det enkelte barns behov og forutsetninger vil kunne ha stor verdi for barnets utvikling og dermed trivsel, og da kanskje enda mer for de mer usikre barna. Sandseter (2014) viser også til at barn som får utfolde seg fysisk og få erfaringer med å håndtere og vurdere risiko, og dermed oppnå en *risikomestring*, kan bli mer handlingsdyktige og robuste. Igjen så må utfordringene barna kan prøve ut sine grenser med være i samsvar med deres forutsetninger, men gjennom å få gjøre dette følger det god motorisk utvikling og læring. En av informantene sier at læring i barnehagens sitt særtrekk er leken, og hvordan barn lærer gjennom den. Hen trekker frem at med støtte fra voksne der de trenger de kan barna gå ut å erfare på ulike arenaer, med de voksne som *støttende stillaser*. Teorien om stillasbygging er nok et godt eksempel på hvordan hjelpe barn i deres motoriske læring og med risikomestring. Et barn som er litt usikker motorisk, kan med støtten fra en voksen få til oppgaver det ellers ikke hadde fått til selv. Og etter hvert som barnet mestrer oppgaven mer, avtar hjelpen til barnet til slutt ikke trenger «stillaset» rundt seg (Askland & Sataøen, 2014, s.199).

4.5 Helhetlig læring

I spørsmålet om hva slags læring informantene erfarer at naturlige omgivelser gir best forutsetninger for sier fire av informantene «*helhetlig*» og «*all*» læring. Rammeplanen sier at barnehagen skal «*legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.22). Lillemyr (2011) sier at hva som ligger i begrepet *helhetlig læring* vil være åpent for tolkning, men selv sier han at helhetlig

læring er hovedsakelig individuelle prosesser, mens den sosiokulturelle konteksten barnet befinner seg i er veldig viktig for læringen. Gjennom helhetlig læring er barnet endret som person og dets selvverd og utvikling av identitet og trivsel påvirket. Den økte selvpoppfatningen som skjer her fører til videre motivasjon og interesse for læring (Lillemyr, 2011, s.56). En av informantene mener at et særtrekk ved læringen i barnehagen er at det viktigste er at barna får seg venner og blir en trygg og robust person som kan stå stødig videre i utviklingen sin. Det ser ut til at informanten sier mye av det samme som Lillemyr når det gjelder helhetlig læring. Det kommer som nevnt frem i funnene at naturen erfares av informantene som en god arena for positivt sosialt samspill, og vi vet at sosial kompetanse og utvikling virker inn og er viktig for utviklingen til barn på mange andre områder (Størksen, 2014). Dette kombinert med at et godt læringslandskap i naturen vil kunne tilby barn rikt med kroppslig læring og sanseinntrykk, ser det ut til at de indre prosessene og den sosiokulturelle konteksten som Lillemyr (2011) oppsummerer helhetlig læring med, er tilstede (Vingdal & Hollekim, 2010, s.8).

5. Avslutning

Alle informanter svarte *ja* i spørsmålet om de selv ser på naturen som en ressurs for barns læring, og alle har de delt erfaringer som viser hvordan det foregår i praksis. De erfarer at naturen bidrar til et forbedret sosialt samspill og fellesskap i gruppen, med veldig lite konflikt mellom barna. Personalet selv er mer fri fra praktiske arbeidsoppgaver som krever at de må vekk fra barna, og er derfor mer tilgjengelig for dem. Da både fysisk og psykisk. Et godt samspill i gruppen erfares også gjennom leken til barna. Informantene erfarer at leken som oftest foregår i naturen er preget av sterkere samhold, samarbeid og at leken i seg selv er av den typen som barn har stor nytteverdi av for sin helhetlige utvikling. De naturlige omgivelsene gir gode muligheter for motorisk lek hvor barna kan teste sine fysiske evner og grenser, og oppnå mestringsfølelse på dette. I tillegg skaper naturen så mange rom med så mye forskjellig udefinert materiale at rolleleken erfares som veldig sterk av informantene.

Oppsummert så forteller funnene fra denne undersøkelsen at disse barnehagelærerne erfarer naturen som en veldig god arena for barns læring. Samtidig er det viktig å ikke romantisere naturen for mye. Det kommer også frem i funnene at å få utnytte naturen som den ressursen den er ikke skjer av seg selv. De har nok også opplevd dårlige naturopplevelser i sin tid. Naturområdene må vurderes i kvalitet ut fra hva elementene i landskapet kan tilby av funksjoner, og dette må vurderes opp mot forutsetningene til enkeltbarnet. Og selv om naturen byr på mye interessant av læring som barn kan utforske, undre og samtale om, så skjer ikke dette uten at de ansatte legger til rette for og bidrar til interessen hos barna.

Referanseliste

- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2011) *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (2. utg.) Oslo: Gyldendal
- Bakker, P., Dikkanen, J., Fugleskjelle, M., Ravneng, C. & Volde, H. (2015, 28. januar). Hva er læring om ikke lek? [Blogginnlegg] Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/hva-er-laering-om-ikke-lek/428915>
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2014) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* Oslo: Cappelen Damm
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Fjørtoft, I. (2014) Barn og bevegelse: læring gjennom landskap. Sandseter, E., Hagen, T & Moser, T. (red.) *Kroppslighet i barnehagen* (2. utg.) (180-193) Oslo: Gyldendal
- Gjems, L. (2012) Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. Glaser I. V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner* (71-82) Oslo: Universitetsforlaget
- Gunnestad, A. (2014) *Didaktikk for barnehagelærere* Oslo: Universitetsforlaget
- Kibsgaard, S. (2012) Solidaritet i pedagogisk arbeid. Glaser I. V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner* (133-145) Oslo: Universitetsforlaget
- Kibsgaard, S. & Sandseter, E. (2014) Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold Sandseter, E., Hagen, T & Moser, T. (red.) *Kroppslighet i barnehagen* (65-80) Oslo: Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet (2006) ... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring. (Meld. St. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehager* Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A.K. (2017) *En enklere metode* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Moen, K. H. & Gotvassli, K-Å. (2016) P. T. Granrusten (red.) *Barnehagen som læringsarena* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordtømme, S. (2010) Perspektiver på læring i barnehagen. I H. D. Hogsnes (red.), *Barnehagens læringsliv* (15-26). Bergen: Fagbokforlaget
- Lillemyr, O. F. (2011) *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2009) *Det lekende lærende barnet* Oslo: Universitetsforlaget
- Sandseter, E. (2014) Det opplevelses- og spenningssøkende barnet. Sandseter, E., Hagen, T & Moser, T. (red.) *Kroppslighet i barnehagen* (53-62) Oslo: Gyldendal
- Seland, M. (2012) Individet og fellesskapet. Glaser I. V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner* (162-174) Oslo: Universitetsforlaget

- Storli, R. (2014) Bevegelseslek i barnehagens uteområde. Sandseter, E., Hagen, T & Moser, T. (red.) *Kroppslighet i barnehagen* (335-351) Oslo: Gyldendal
- Størksen, I. (2014) Sosial utvikling. Glaser, I. V., Størksen I. & Drugli, M. B. (red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (74-99) Bergen: Vigmostad & Bjørke
- Vingdal, I. M. & Hollekim, I. (2010) *Barn i naturen* Oslo: Gyldendal
- Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke* Oslo: Pedagogisk forum
- Øksnes, M. & Brønstad, E.S. (2012) «Vi snik oss te å leik!». Glaser I. V., Moen, K. H., Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.) *Barnehagens grunnsteiner* (230-241) Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg: Spørreskjema

Naturen som ressurs for barns læring i barnehagen

Spørreundersøkelsen er datainnsamlingen for min bachelorgrad i barnehagelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne.

Temaet for oppgaven er naturen som ressurs for barns læring. Jeg er interessert i å få innsikt i barnehagelæreren sine erfaringer og tanker rundt hvordan å ta med barnegrupper på tur i naturen kan prege lek- og læringssituasjoner.

Naturen forstås i denne spørreundersøkelsen som områder utenfor barnehagens område som inneholder mye vegetasjon, dyr, spor fra dyr og variert terreng.

Jeg er også nysgjerrig på om, og isåfall på hvilken måte, slike utukter kommer til uttrykk for eksempel i barnas lek og interesser i barnehagehverdagen. Og i for eksempel dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon, tema eller prosjektarbeid.

Jeg setter pris på så utfyllende svar som mulig.

Tusen takk på forhånd for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Spørreundersøkelsen er helt anonym.

Jobber du i en barnehage med fokus på natur og friluftsliv?

Ja

Nei

Hvilken aldersgruppe jobber du med på din avdeling?

Svaret ditt

Hvor mange barn jobber du med?

Svaret ditt

Hvilken stilling har du?

- Barnehagelærer
- Pedagogisk leder
- Styrer

Ca. hvor mange ganger i uken er din avdeling på tur ut i naturen?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

På hvilken måte erfarer du at barnas lek og sosiale samspill blir påvirket av at de oppholder seg i naturen, og hvordan skiller det seg eventuelt fra i barnehagen?

Svaret ditt

På hvilken måte erfarer du at ditt og andre ansatte sitt samspill med barna blir påvirket av å oppholde dere i naturen, og hvordan skiller det seg eventuelt fra i barnehagen?

Svaret ditt

Hva slags lek erfarer du er vanlig at oppstår i barnas frie lek i naturen, og hvordan skiller den seg eventuelt fra leken i barnehagen?

Svaret ditt

Hvordan erfarer du naturfenomener og naturmaterialer som en ressurs i planlagte aktiviteter?

Svaret ditt

Hvordan erfarer du at barna får interesse for de naturfaglige temaene som de møter i naturen?

Svaret ditt

Hva slags læring erfarer du naturlige omgivelser gir best forutsetninger for?

Svaret ditt

Barnehagen er en del av et livslangt utdanningsforløp, hva tenker du er særtrekk ved barns læring i barnehagen som institusjon?

Svaret ditt

Mener du at din barnehage ser på og utnytter naturen som en ressurs for barns læring?

- Ja
- Nei
- Usikker

Mener du at det er en styrke for barns læring at barnehagen har mulighet til å tilbringe mye tid ute i natur?

- Ja
- Nei
- Usikker