

DEMOKRATI I BARNEHAGEN

Å lage spor i snøen er å være på sporet til samspill

En fenomenologisk hermeneutisk studie fra utelivet i en småbarnsavdeling



Masteroppgave i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring
MBMOP5900

Trondheim, høsten 2019



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Innhold

Forord.....	4
Sammendrag.....	5
1. INNLEDNING	6
1.1.Bakgrunn for valg av tema og studiens samfunnsmessige betydning	6
1.2. Problemstilling	8
1.3. Syn på barn.....	9
1.4. Oppgavens oppbygging.....	10
2. TILGRESENDE FORSKNING	11
3. TEORETISK PERSPEKTIVER	15
3.1. Naturen som handlingsrom	15
3.1.1. Affordances	15
3.2. Barns kroppslige møte med omgivelsene.....	16
3.2.1. Persepsjon og kroppssubjektet	16
3.2.2. Intersubjektivitet og samhandling.	17
3.3. Danning med undring og dømmekraft	19
3.3.1. Danning	19
3.3.2. Undring og tenking som danning til demokratisk deltakelse.	19
3.4. Demokrati.....	21
3.4.1. Demokratibegrepet og barns rett til demokratisk deltakelse	21
3.4.2. Biestas politiske perspektiv på demokratisk danning.....	22
3.4.3. Læringsmiljø og vilkår for demokrati i utdanning	23
4. METODE	25
4.1. Studiens kvalitative tilnærming.....	25
4.1.1. Fenomenologien	25
4.1.2. Hermeneutikken:	26
4.2. Feltarbeid.....	27
4.2.1. Strategisk utvalg og tilgang til feltet	29
4.2.2. Feltnotater og observasjon.....	31
4.2.3. Gjennomføring av feltarbeidet og forskerrollen.....	33
4.3. Analyseprosessen	36
4.4. Etske vurderinger	38
4.5. Vurdering av studiens kvalitet.....	40
5. FUNN OG DRØFTING	42

5.1. Naturens mangfold gir rom for barns individualitet.....	43
5.1.1. Snø, is og vann sin <i>affordances</i> til kroppslig handling.....	43
5.1.2. Å lage spor i snøen er å være på sporet til samspill.....	48
5.1.3. Utemiljøet som medspiller og motspiller til barns kroppslige aktivitet.	49
5.2. Natur og utemiljø som pedagogisk handlingsrom for det uforutsette.	52
5.3. Naturen og utemiljøets handlingsrom for tenking og undring.	56
5.3.1. Naturmiljøets mulighetsrom for stillhet og tenking	56
5.3.2. Å tenke og utforske som forutsetning for å opparbeide dømmekraft.....	57
6. AVSLUTNING	62
6.1. Mine funn konkluderer med at:	62
6.2. Veien videre og implikasjoner for praksis.....	63
Litteraturliste:	65
Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	71
Vedlegg 2. NSD sin vurdering av prosjektet.....	73
Vedlegg 3. Informert samtykke	75

Forord

Nysnøen har lagt seg som et teppe over barnehageområdet. Jeg, Lisa og Siri er de første til å sette våre spor i snøen denne morgenen.

Jeg tar snø i hendene og lurere på om snøen er kram, hvorpå Siri kommer bort til meg og kaster seg ned i snøen. «Oi, så herlig», sier jeg, snur meg og lar meg falle ned i snøen, ser på himmelen og beveger armer og bein slik at det blir som et spor av en engel. Siri smiler og sier «du». Kontakten er opprettet. Lisa kommer til og børster av meg snøen. Jeg føler meg omgitt av omsorg og av å være deltaker i et meningsfullt felleskap. Siri og Lisa går ut i snøen og detter begge to. Sammen lager vi bevegelser, detter og smiler. Den enes initiativ blir fulgt opp og nye innfall og handling fører oss inn i nye begynnelse sammen.

Det å få være forsker i barnehagen opplevdes av meg som å kunne være med en ny verden, ikke definert som voksen, men heller ikke definert inn i barnerollen. Siri og Lises reaksjon vitner om en forundring over min deltakende rolle, en kontinuerlig bestrebelse mot å ta en forskerrolle i barnehagelivet og dens mangfoldighet. Jeg har hatt det privilegiet å kunne ta del i de minste barnas barnehagehverdag og blitt godt tatt imot av alle, og i særdeleshet av de små, med størst grad av inkludering tross min annerledeshet og min forskerrolle. Jeg vil formidle min største takk til barnehagen, der personalet, foreldre og barn tok meg imot på en så god måte.

Feltarbeidet betegner nok det beste i prosessen mot denne masteren som har vært som en berg- og dalbane i form av motivasjon, fortvilelse, mening og forvirring. Takk til mine veiledere Gjertrud og Hilde Merete for at dere dro meg opp når forvirringen var som størst, hadde tro på prosjektet og viste vei med retning og nye tanker.

Takk til min familie for å gi meg rom og ro til å studere i ferier og helger. Og en takk rettes særlig til min studievenninne Anniken for at du fikk meg med på denne reisen mot en master.

14.oktober 2019

Edith Aasen

Sammendrag

1-3-åringens mulighet til demokratisk deltakelse i naturmiljø og vinterlandskap

En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns aktivitet i barnehagen

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan samspill i vinter- og naturmiljø fremme demokrati for de minste barna i barnehagen?

Metodisk tilnærming

I dette arbeidet har jeg fulgt, deltatt og observert 10 barn på en småbarnsavdeling i deres aktivitet i barnehagen. Jeg har i hovedsak hatt fokus på deres initiativ i forhold til miljøet de har befunnet seg i på barnehagens uteområde. Videokamera har vært vesentlig i produksjon av data i min feltstudie. Vinterlandskapet har dannet rammen rundt mine observasjoner.

Teoretiske tilnærminger

Oppgaven bygger på en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Jeg er her opptatt av å synliggjøre barns kroppslige handlinger i miljøet de befinner seg i. Naturens *affordances* betegner oppgavens materielle karakter. Merleau-Ponty (1908-1961) med sin kroppslige tilnærming i samspill med omgivelsene er vesentlig i oppgavens møte med natur og miljø. Hannah Arendt (1906-1975) sin politiske oppfattelse av demokratisk deltakelse setter rammer for drøfting av empirien. Disse perspektivene har samlet gitt meg utfordringer, gjort meg nysgjerrig og åpnet opp for nye erkjennelser gjennom deltakelse i feltet.

Resultat

I mine funn er det tre forhold som drøftes ut fra å kunne fremme demokrati for de minste i barnehagens uteliv. For det første gir naturens *affordances* rom for barns individualitet gjennom å gi et mangfold av handlingsmuligheter som barna tar i bruk på ulike måter både alene og sammen med andre og som gir rom for demokratisk deltakelse. For det andre kan jeg se en pedagogisk praksis som bygger på møte med det uforutsette og som gir barna tid og rom for egne erfaringer og dermed mangfold av handling. Det tredje er uteområdets kvalitet med å ha plass til barns tenking, undring og utforsking som en danningsarena til å fremme demokratisk deltakelse.

1. INNLEDNING

Uteliv har en sentral plass i norske barnehager både vinter og sommer. Dette gjenspeiles blant annet i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (senere bare betegnet med Rammeplanen) der det fremheves at barnehagen skal bidra til at barna får gode erfaringer med friluftsliv og uteliv til ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I gjennomsnitt brukes 20 % av barnehagedagen utendørs om vinteren. Barnehagene bruker i gjennomsnitt 1,6 timer ute på vinterstid for barn mellom 1-3 år, men det er store variasjoner på utetid mellom ulike barnehager (Sando & Lysklett, 2012). Min forskningsbarnehage ligger etter mine observasjoner omtrent på gjennomsnittet. Sando og Lysklett etterlyser mer forskning på innholdet for de minste barna i utetiden, noe jeg kommer inn på i min studie. Jeg ønsker ikke kun å formidle hva barna gjør i barnehagens utetid, men knytte barns handlinger til det å være deltaker i sin verden og i en felles verden. Studien vil se på naturens og utelivets rolle for at barn skal ha mulighet til å delta i demokratiet, ta del i felleskap eller en offentlig sfære. Vinterlandskapet preget naturen i den tiden jeg gjorde min forskning og danner grunnlaget for mine funn.

1.1. Bakgrunn for valg av tema og studiens samfunnsmessige betydning

Det politiske liv handler om å ta vare på og leve i en felles verden (Arendt, 1996). Dagens politiske debatter dreier seg i stor grad om mening og initiativ om natur og miljø. Naturen gir oss respons, om enn ikke alltid ønsket respons fra vårt menneskelige perspektiv. Politikk på globalt, nasjonalt eller lokalt nivå preges av søkelys på natur og miljø og skaper engasjement rundt dette, i dag kanskje mer enn noensinne. Naturen gir handlingsrom, setter grenser for menneskers handling og gir muligheter til menneskers handling. Derfor kan og kanskje bør demokrati og natur ses i sammenheng.

Berit Bae har uttalt at det er tre ting vi må ta vare på ved den nordiske barnehagetradisjonen, dette er fokuset på leken, relasjoner og naturen (Bae (siteret i Jonassen, 2014)). Fri utfoldelse i natur ser ut til å være en forståelse av verdi for den norske barndommen (Korsvold, 2008, s.244). Helt fra Frøbels tid og barnehagens begynnelse, har det å gi tid til barns undring og utforskning i natur vært vesentlig (Øksnes & Samuelsen, 2017). De norske barnehagene ble

bygget rundt en tilknytning til naturområder og bruk av natur. Korsvold (2008, s. 244) sier at i Norge har vi en mytologisering av barndommen, der landlige omgivelser og natur er bilde på den gode barndom. Kanskje bygger dette på gamle fordommer som ikke er forenelig med vår samtid, men som Bae (2018) beskriver, vil det å ta vare på naturen i dag være viktigere enn noensinne.

I formålsparagrafen (Barnehageloven, 2018, §1) står det at barnehagen skal bygge sin virksomhet på respekt for naturen og at barn skal få utfolde skaperglede, undring og utforskning og ta vare på naturen, seg sjøl og hverandre. Barnehagens grunnverdier er fastsatt i Barnehageloven (2018, kap.1) og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, slik som FNs barnekonvensjon (1989). Konkret om hvordan og i hvilken utstrekning natur og uteliv skal trekkes inn i barnets liv er allikevel ikke konkretisert i rammeplan og blir dermed opp til barnehagenes pedagogiske skjønn.

Natur og naturopplevelser vektlegges i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehagen gjøres ansvarlig gjennom at den skal gi barn opplevelser i natur og skape tilhørighet til natur. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek ute og under fagområdene forpliktes barnehagen til å bruke det fysiske utemiljøet aktivt gjennom utforskning, skapende virksomhet, sanseopplevelser, bevegelseserfaringer og kroppslig lek. Slik har norsk kultur vektlagt og verdsatt at barndom skal knyttes til kjennskap og erfaringer i og med natur. Natur og uteliv er imidlertid ikke spesifikt nevnt i forbindelse med demokrati eller danning slik jeg kobler utelivet til i denne oppgaven. Rammeplanen skal imidlertid ses i sammenheng og oppgavens tematikk er derfor aktuell.

Den norske barnehagepedagogikken har vært preget av nærhet og omsorg, noe som også preger verdiene i dag (Johansson et al., 2014). Omsorg er den verdien som vektlegges mest i norske barnehager, men det ser ut til at denne omsorgen i stor grad går på voksnes omsorg for det enkelte barn. Demokrati og omsorgen for felleskapet er verdier som ser ut til å komme i bakgrunnen. Dette perspektivet var vesentlig når jeg tok mitt valg for studien. Kanskje kunne oppgaven bidra med ny vinkling inn mot barnehagens verdigrunnlag, gjennom å velge demokrati som tema.

Barnehageloven (2018, § 1) sier at barnehagen skal fremme demokrati. Barns rett til demokratisk deltakelse ble styrket gjennom at barns rett til medvirkning (§ 3) ble løftet fram til formålsparagrafen (§ 1) i 2010. I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9) står det at alle skal få anledning til å ytre seg, delta og bli hørt i et felleskap.

Videre står det at «alle skal oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter». Dette betyr at demokratisk deltakelse ikke er noe som er forbeholdt de største barna i barnehagen eller de voksne i samfunnet, men også de aller minste.

Hannah Arendt (1906-1975) har i stor grad inspirert meg med sine teorier i prosessen det har vært å skrive denne masteroppgaven. Hennes politiske forståelse av demokratiet, der handling er forutsetning for at demokratiske øyeblikk kan oppstå (Biesta, 2009), ga åpning og mulighet for utforskning. Tema for oppgaven kan ha samfunnsmessig betydning for hvordan barnehagen kan fremme de minste barnas deltakelse i sin hverdag samt et bidrag til å tenke felleskap kontra å ha fokus på det enkelte barn.

Bakgrunnen for mitt valg av tema og problemstilling er en interesse for og erfaring med barn i naturbarnehagen og mine erfaringer fra natur og uteliv. Min barndom var i stor grad preget av danning i natur. Mine lekeminne fra barndommen hentes i stor grad fra hvordan jeg lekte med naturmaterialer alene eller med andre. Mitt grunnsyn bygger på en forståelse av natur som viktig for læring, lek og danning. For meg har natur og uteliv vært forbundet med frihet, undring, tenking og utforskning. Min bakgrunn gjør det naturlig å ta utgangspunkt i uteliv om enn på en kanskje atypisk måte i møte med demokratisk danning.

1.2. Problemstilling

Min foreløpige problemstilling da jeg gikk ut i feltarbeidet var: *Hvordan kan natur og naturmaterieell bidra til demokratisk deltakelse for 2-åringen*. Det å belyse de kroppslige uttrykksmåtene i møte med det materielle og gi de minste barnas nonverbale uttrykk verdi var min intensjon, for å kunne forstå og bidra med pedagogisk praksis som fremmer demokrati for de minste i barnehagen.

Gjennom observasjon av de minste barna i barnehagen ville jeg studere hvordan dette kan skje i praksis. Ut fra mine observasjoner på en småbarnsavdeling og produksjon av data på vinterstid og analyse av denne ble min problemstilling endret til:

Hvordan kan samspill i vinter- og naturmiljø fremme demokrati for de minste i barnehagen.

I oppgaven vil jeg gjennom observasjon se på hvordan demokratiske øyeblikk kan komme til uttrykk for de minste barna i en småbarnsavdeling i et barnehagesamfunn. Problemstillingen bygger på min subjektive forståelse, men også norsk tradisjonell, kulturell og historisk forståelse av natur som en unik arena for læring, danning, lek og omsorg.

1.3. Syn på barn

Tema i denne oppgaven omhandler natur og demokrati, og hvordan dette er mulig for de minste med sine kroppslige uttrykksmåter. Synet på barn og barndom konstrueres gjennom den kultur, tradisjon og politiske konteksten de er en del av og har vært i endring gjennom tidene (Korsvold, 2008). Da barn før ble framstilt som objekter blir de i dag i større grad sett som handlende subjekter med erfaringer som kan påvirke verden. I dag ser vi både barndom og voksendom som liv i stadig utvikling og endring. Dette krever tillit og ansvar fra voksne som har mer makt enn barn til å gi barn rom for individualitet og deltakelse (Korsvold, 2008, s. 251-253). Handlingsmulighetene barn opplever i dag kan allikevel begrenses utfra krav om tilpasning og normering (Korsvold, 2008; Gulløv, 2015).

Gulløv (2015, s. 94-95) sier at vår samtid har utviklet strenge krav til den enkelte til å tilpasse seg vekslende situasjoner i sosiale sammenhenger. Språket har fått høy prioritet og hun sier at å uttrykke seg verbalt gir i stor grad status og handlingsrom. Løkken (2012, s.25) er kritisk til den dominans språket har fått og støtter fokus på det materielle, sammenføyed med praksis, som kan si noe om virkeligheten gjennom handling. Gjennom forskning med de minste barna vektlegges det nonverbale og kroppslige i min oppgave, som utgangspunkt for barns handlingsrom i utemiljø og vintermiljø.

Barnets alder som belyses i problemstillingen har ikke til hensikt å belyse likhet hos barn ut fra alder, barn er forskjellige og har sin individualitet på lik linje med andre. Min hensikt er å synliggjøre de minste sin væren til verden ut fra en annen forståelseshorisont, et annet perspektiv og andre erfaringer enn større barn og voksne. Denne bevisstheten om at barn har andre erfaringer er en forutsetning for å anerkjenne barn, sier Østrem (2012, s. 44).

I min studie må jeg ta stilling til hvordan jeg omtaler barnegruppen da begrep kan gi assosiasjoner til ulike syn på barn. I denne studien har jeg valgt å bruke begrepet *barn*, samt ikke angi alder på barnet i eksemplene i oppgaven da det ikke er relevant for analysen.

1.4. Oppgavens oppbygging

I innledning har jeg redegjort for bakgrunn og interessen som ligger for valg av problemstilling og oppgavens oppbygging. I kapittel to refererer jeg til tilgrensende forskning på områder som jeg relaterer oppgaven til. I teoridelen vil jeg gå inn på viktige elementer og definere demokrati og danning, samt se på andre begrep som preger oppgaven som *affordances* og barns kroppslige væremåte. Min studie vil ha en politisk demokratiforståelse som teoretisk forankring (Biesta, 2009). I metoddelen vil jeg gjøre rede for min tilnærming i feltet og gjøre oppgaven så gjennomsiktig som mulig gjennom hele forskningsprosessen. Jeg tar for meg hvordan feltarbeidet er gjennomført og drøfter forskerrollen, etiske vurderinger og studiens kvalitet. Funn og drøfting vil ses sammen i kapittel 5. Jeg trekker inn drøfting underveis i presentasjonen og knytter det til episoder som representerer funn i empirien. I Biestas demokratiforståelse (Biesta, 2009), spiller handlingsrommet en rolle og demokratiet er sentrert på handling. Analysen må ses ut fra et handlingsrom som ikke begrenses til et individuelt handlingsrom med dårlige vilkår for demokratisk danning (Ødegaard, 2011, s. 146). I kapittel 6. kommer jeg med noen konklusjoner i studien og knytter dette til implikasjoner for praksis og behov for videre forskning på området.

2. TILGRESENDE FORSKNING

Det er flere forskere som har tematisert demokrati for barn. Som utgangspunkt for min studie er det viktig å se på hvilken forskning som knytter demokrati opp mot barnehagen og naturmiljø, små barn og medvirkning. Mye av forskning på området ser ut til å omhandle større barn og tas ut av barnehagekonteksten. Allikevel er det interessant å se hvordan forskning bruker demokratibegrepet i denne sammenheng og kan være noe jeg kan knytte opp mot mine funn.

En del forskning på de minste tar for seg motstand og uenighet som både medvirkning til og hinder for demokratisk deltakelse. Ofte aktualisert i forhold til organisatoriske forhold og voksenrolle i barnehagen (Seland, 2009; Åmot & Ytterhus, 2014; Grindheim, 2014). Grindheim (2013), Øksnes og Samuelsson (2017) trekker fram barns motstand som en demokratisk praksis. Grindland (2011) hevder uenighet som mulighet til demokratisk danning, dersom uenigheten tar utgangspunkt i vennlighet. Det å se på hva som kan bidra til demokrati for de helt minste i barnefelleskapet ute og hvordan dette arter seg er et område som er lite belyst.

I søken etter tidligere forskning har jeg brukt Google Scholar, Idunn og Oria. Jeg har også fått nyttige tips fra veileder og medstudenter. Søkeord jeg har benyttet er: natur, demokrati, medvirkning, utemiljø, barnehage, frihet.

Den artikkelen jeg har funnet som ligger nært mitt prosjekt er «*Kroppens tilblivelse i tid og rom*» (Rossholt, 2012). Her beskriver Rossholt møte mellom det lille barnet og naturmaterialet og den kroppslige prosessen som handler om hvordan barn kan leve sine liv i barnehagen. Hun hevder det er i det unike møtet mellom kropp og materialitet, i barns ulike prosjekter, der barnet er tilstede i uterommet, at barn medvirker. Rossholt ønsker at forskningen skal fremme etisk refleksjon knyttet til kroppslige prosesser. Ethvert barns møte med sine omgivelser er unikt og det er dette demokrati dreier seg om for de minste hevder Rossholt (2012).

Sanderud og Gurholt (2014), Hagen og Rystad (2014) beskriver barns indre trang til å utforske sin egen kropps muligheter i interaksjon med de fysiske, sosiale og kulturelle omgivelsene de inngår i. Her fremheves naturens *affordances* til lek og at naturens utfordrende og spennende miljø motiverer til bevegelse og muligheter til aktiv deltakelse. Hva

som skjer i relasjon mellom barnet og lekestedet og hva som karakteriserer barns lek i deres nærliggende uteområder, har Fasting (2015) og Birkeland (2012) forsket på. Birkeland hevder at barn har større behov for naturgitte steder enn tilrettelagte og «bebygde» steder, fordi barn har behov for å skape sine steder og dermed skape seg sjøl. Fastings funn viser at barna samspiller med sine omgivelser og at naturen har mange muligheter for bruk. Fasting (2015) formidler at barn knyttes til sine lekesteder i altopplukende lek og Birkeland (2012) mener det også skapes tillit og tilknytning til det mer-enn- det menneskeskapte, som vil si naturen. Fasting, samt Sanderud og Gurholt har forsket på skolebarn, men kan likevel bidra med viktige perspektiver opp mot mine funn.

Materiell og lekemiljø med mulighet til sanseerfaringer og god plass til kroppslig adferd, med materialer som taler til barnet, motiverer barnet til handling, sier Thorbergesen (2012a). Hun framhever det udefinerte materialets egenskap og verdi for å fremme barns handling og intensjoner gjennom kroppslig utforskning og omskaping. Definerde leketøy kan være problematisk for de minste fordi det krever at de har et erfaringsgrunnlag i leken. Hun sier at materialer og miljø er igangsettere for lek og samspill mellom barn. Særlig er materiell og miljø som svarer på barnets initiativ i handling engasjerende og noe barna kan handle og ha felles fokus rundt. At dette er muligheter i barns lek ute trekkes fram av Thorbergesen (2012b); Hagen og Sæther (2014); Hagen og Rystad (2014); Fjørtoft (2012); Mårtensson (2004). Mårtensson sier at bevegelsesfrihet og kontakten med det fysiske miljøet og dets sammenheng er viktig og noe barn trenger for å uttrykke seg. Videre beskriver hun de ulike naturmiljøenes påvirkning på barns intensitet og aktivitet i lek, slik også Fjørtoft (2012) belyser i sin studie. Disse perspektivene kan relateres til min studie fordi de tar for seg handlingsrommet som er vesentlig for demokratisk dannelse.

Melhuus (2013) har studert en naturbarnehage og er kritisk til idyllisering av naturlekeklassen. Hun mener at konteksten i barns lek fjerner seg fra den kulturkonteksten samfunnet for øvrig befinner seg i. Ulike diskurser vil være interessante, men Melhuus bygger sin studie på et annet demokratisk dannelsesperspektiv enn det jeg presenterer i denne oppgaven og vil i så måte ikke bli debattert i denne studien.

Hagen (2015) er opptatt av hvor barna leker ute og barneperspektivet og knytter det opp mot personalets involvering eller rolle. Han har forsket med barn og gjort intervju med både barn og voksne. Forskningen går på utemiljøets *affordances* i barns lek. Pettersvold (2014) har intervjuet 32 førskolelærere og funnet tre ulike forståelser av demokratibegrepet som vil ha

betydning for hvilke muligheter barn har til demokratisk deltakelse. Sjøl om jeg vil belyse barns perspektiv, kan man ikke se bort fra den betydning voksne har for barns medvirkning i barnehagen. Dette kommer til syne i Bae sin forskning (Bae, 2009; Bae, 2018). Demokrati og medvirkning er nært knyttet til hverandre og demokrati fordrer medvirkning. Barnets rom for medvirkning og hvordan dette kan knyttes mot natur samt den voksnes rolle med holdninger, ferdigheter og kunnskaper har fått en betydning i studien.

Krogstad (2012) trekker fram den barnlige topologi. Topologi betyr steds lære om konkrete geografiske steder, men også steder for språklig, kulturell menings skaping. Han hevder at ved å tenke topologisk kan man bedre forstå barns særegne måte å bruke, oppleve og skape steder på i barnehagen. Krogstad sier at barnehagene tradisjonelt er preget av organisk tenkning og at barn i starten er skapere av organiske, topologiske rom, som betegnes som subjektive, kroppslige og symbolske rom. Senere i barns liv blir de opptatt av geometrisk rom, som betegnes med konstruksjon og målbarhet. Organiske former forbindes med det kroppslige og det sanselig erfarte. Naturmiljø og naturmaterialer er organiske og kan på den måten egne seg godt for utforskning i særdeleshet for de minste barnas kroppslige væremåte.

Bratterud, Sandseter og Seland (2012) har sett på barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn formidler her at uterommet gir mer rom for medvirkning enn det fysiske rommet inne. Dette er det de største barna som formidler, mens observasjonene på de minste foregår inne. Hva så med de minste barna -føler de det samme som de større med økt mulighet for medvirkning ute?

Tidligere forskning viser at naturmaterialer og naturmiljø virker positivt i barns barnehagehverdag. (Giske, Tjensvoll, & Dyrstad, 2010) viser at barn er mer fysisk aktive i naturmiljø. Med fysisk aktive menes at de viser mer kroppslighet, som kan bety større medvirkningsmulighet i felleskapet. Tidligere forskning antyder at barn som har vært i utebarnehager er mer sosialt kompetent enn andre og at dette kommer av at de har hatt mer anledning til å vise omsorg gjennom å ha anledning til å hjelpe hverandre ute (Häfner, 2003).

Sando og Lysklett (2012) har forsket på de minste barnas tidsbruk i utetiden om vinteren og sier at endringer og værforhold er en begrensning for barns utetid. Forskningen bygger på intervju med barnehagepersonell. Jeg opplever at det settes spørsmålstegn med nytten av utetiden for de minste barna. Sando og Lysklett (2012) etterlyser mer forskning i forhold til innholdet, slik at en kan tilrettelegge for de yngste barnas utetid på en god måte.

Ut fra mine søk finner jeg lite forskning på de minste barnas mulighet til demokratisk deltakelse i uterommet. Jeg mener min oppgave kan være et bidrag til å belyse dette ut til barnehager og forskningsfeltet. Jeg har vært på søk etter relevant forskning gjennom hele oppgaven. Ut fra mine funn har problemstillingen endret seg og krevd nye søk etter relevant forskning. I neste kapittel vil jeg se på teori som relateres til oppgaven min og definere en del sentrale begreper.

3. TEORETISK PERSPEKTIVER

3.1. Naturen som handlingsrom

I Rammeplanens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) sies at barna skal lære å ta vare på natur, bli kjent med naturens mangfold og oppleve tilhørighet til natur.

Naturmaterialet og naturmiljøet betegner handlingsrommet i min studie, derfor vil naturens *affordances* være en teoretisk tilnærming i oppgaven.

3.1.1. Affordances

Affordances er et begrep som ble introdusert av Gibson (1979). *Affordances* kan forklares som mulighetene omgivelsene tilbyr individet og som individet kan ta i bruk. Gibsen mente at det er en sammenheng mellom hvordan vi oppfatter våre omgivelser og hvordan vi tar dem i bruk, altså en sammenheng mellom det vi persiperer og de kroppslige handlinger (Fjørtoft, 2012, s. 66). *Affordances* er handlingsmuligheter individet ser i miljøet ut fra sitt perspektiv. Oppfatningene av disse mulighetene bygger på erfaringer, størrelse og styrke, motoriske ferdigheter, mot og frykt hos den enkelte. Elementene i omgivelsene vil invitere barn til ulike typer bevegelsesadferd ut fra hvordan barnet opplever og tolker omgivelsene gjennom sanser og kroppslige erfaringer (Hagen & Sæther, 2014, s. 24). (Kyttä, 2004) skiller mellom potensielle *affordances* og aktualiserte *affordances*. Med potensielle *affordances* menes alle muligheter for eksempel en trestamme på bakken gir, mens aktualisert *affordances* er de muligheter barnet tar i bruk i forhold til denne trestammen. Et lite barn vil kunne ta i bruk andre *affordances* enn et større barn. Kanskje kan barnet ha mulighet til å krabbe under trestammen, noe det større barnet ikke har mulighet til, men ser trestammen som aktuell å balansere på.

Sjøl om ikke alle barnehager befinner seg i naturområder, vil alle barnehager ha elementer av natur i sitt uteområde. Dette kan være helninger med gress og jord eller is og snø om vinteren. Steiner, greiner, tre, jord og sand samt åpne sletter er alle elementer som bidrar med natur og naturmaterialer i barnehagen. Disse naturelementene gir ulike muligheter for bruk ut fra barnets perspektiv. Kjennetegn ved natur og naturmateriell er at det ikke er definert hva det skal brukes til og hvordan det skal brukes. Naturmateriell er ikke skapt for oss, men det er noe vi kan skape med og bli skapt av. En trestamme kan brukes til så mye, den har ikke regler og bruk knyttet til seg, den er sin egen herre og er unik. Den organiske formen, ruhet, sprekker,

kvister, morkent tre gir mange bruksområder. Forskning viser at ulike naturelementer og biotoper gir ulike *affordances* i barns lek og aktivitet (Fjørtoft, 2012; Mårtensson, 2004). Forskning viser at naturmiljø har flere *affordances* enn tilrettelagte konstruerte lekemiljø (Hagen & Rystad, 2014; Kytta, 2004). Det unike ved naturområder er at det er et rom som endres etter årstider og værforhold, noe som gjør at det, utover å være et varierende organisk rom, også har *affordances* ut fra at det stadig er i endring uten vår menneskeskapte innvirkning. For små barn har bevegelsen betydning for hvordan steder gir mening og skapes. Hagen og Rystad (2014, s.42) sier at utemiljø virker som en sterk motivator til bevegelse gjennom tilgang til løsmaterialer og utemiljøets egenskap til å respondere og la seg forme. I min studie var det særlige naturelementet vann i form av is og snø som ga *affordances* i barns aktivitet.

3.2. Barns kroppslige møte med omgivelsene

I 3.1 har jeg skissert naturens betydning for barnets handlingsrom. I dette avsnittet vil jeg knytte stedets betydning og verden til barnets kroppslighet og aktive deltakelse. For å belyse dette forholdet vil jeg i stor grad trekke inn Merleau-Pontys (1994) teori om kroppssubjektet og persepsjon og andre forskere som baserer sin forskning på denne teori. Teorien er vesentlig i oppgaven fordi studiets betydning ligger i møte mellom barnets kropp og vinterverdenen.

3.2.1. Persepsjon og kroppssubjektet

Min studie fokuserer på barnets møte med isen og snøen om vinteren. Merleau-Ponty (1994) sier at barnet forstår verden og seg sjøl gjennom egen kropp. I møte med det materielle vil sansene medvirke og gi mening. Man kan ikke skille tanke og kropp. Egenkroppen har alltid en usynlig side som gjør kroppslige erfaringer der verden kommer til syne og gir mening (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 12). Steder skapes i vår vandring her og nå i en kontinuerlig og gjensidig intersesjonell prosess. Vår oppfattelse av den erfarte verden er også betydningsfull for hvordan vi ser på resten av verden. Som individer opplever vi ikke bare steder, vi er skapere av steder og beveger oss i en verden av danning, vi blir ikke bare dannet i en gitt verden (Hackett, 2018, s. 20-21). Hackett (2018) understreker bevegelsens betydning

for å skaffe handlingsrom og at bevegelsen har særdeles stor betydning for små barns oppfattelse av steder. Barnas stadige bevegelse i miljøet er betegnende for min studie. Interaksjonen mellom barnets bevegelse og miljøet var preget av møtet mellom barnets tidligere erfaringer og episoder som skjedde i øyeblikket i barns vandring i miljøet.

Møte med miljøet virket meningsfullt for barna utfra uttrykk barna formidler gjennom smil, glede og higen etter å gjenskape handlinger eller den respondens miljøet gir. Persepsjon er en uoppløselig forbindelse med verden, sier Amundsen (1998, s. 62). Persepsjon er mening ved det faktum at noe er sett, hørt, sanset. Ved persepsjon er man åpen for noe annet enn seg sjøl, det er ikke noe som foregår i en person, men skjer i forholdet til verden. Persepsjon er konstituert gjennom en aktiv relasjon mellom kroppen og verden fordi kroppen er aktiv. Handling og persepsjon veves sammen i den enkelte kontekst uten at en refleksiv prosess finner sted. Merleau-Ponty (1994) bruker begrepet kroppssubjekt som han forklarer med at den som persiperer er et kroppssubjekt og ikke en ren tenker. Persepsjon er fundert på før-refleksjon som en kroppslig bevissthet. Derfor ser man ikke bevissthet og kroppslige prosesser som atskilte (Amundsen, 1998, s. 62-66; Merleau-Ponty, 1994, s. 82-89). Vi kan si at handling og mening alltid er knyttet sammen. Mennesket er selvfortolkende og klarer til stadighet å skape nye betydninger der forvandlingen skjer gjennom egen kropp. I sansemessig og kroppslig møte med materialer rører ikke bare barnet ved materialet, barnet blir også berørt av materialet (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 23). Sansene kommuniserer med hverandre og man kan si at mennesket er sammenvokst med verden til et eget fenomen, seg sjøl, et subjekt med egen refleksjon som vet hva som skal gjøres i bestemte situasjoner.

3.2.2. Intersubjektivitet og samhandling.

Når jeg nå skal skrive en oppgave om hvordan fremme demokrati for barn handler det i grunnen om å kunne ivareta barn som kroppssubjekter. Amundsen (1998, s. 248) sier at å skape seg sjøl er en intersubjektiv prosess der meningene og tankene ikke kan reduseres til de ene av subjektene, men er sammenvevde tanker og meninger i en felles verden. Dette betyr at våre praksiser og handlinger kommer før vår refleksjon over andre og oss sjøl og er på den måten eksistensiell. Subjektet vil alltid forholde seg i en intersubjektiv sammenheng med andre subjekt som er annerledes enn seg sjøl, sier Østrem (2012, s. 28). Bae (2004, s. 12-20) sier at det må skapes rom for at barn får kontakt med sine opplevelser. Bare et individ med forhold til sine egne opplevelser kan dele dem med andre, derfor sier Bae at en intersubjektiv

dialog er opplevelsen av et atskilt individ med sine intensjoner. Løkken (2004) bygger sin forskning på blant annet Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (1994) og vil derfor være aktuell teori for å relatere forskningen mot små barn og deres samspill i demokratisk deltakelse.

Barn forstår og opplever gjennom kroppen der mening og gest er smeltet sammen (Løkken, 2004, s.38). Med det menes at kroppslige uttrykk mellom mennesker er svar på intensjoner gjennom en gjensidighet i kommunikasjonen. Løkken (2004) er opptatt av det mellommenneskelige møte mellom små barn og deres omgivelser og formidler småbarns væremåte som gjentagende overdreven, gledelig, omsorgsfull og innntonende. Barn er åpne for det som kommer dem i møte i miljøet. De minste i barnehagen har sin egen kultur gjennom sin kroppslige væremåte, framtres som deltakere i kultur og skapere av kultur (Løkken, 2004, s. 27).

Små barns væremåter er forskjellige, men de kjennetegnes ved å være kroppslige (Løkken, 2004, s. 47). Vi kommuniserer når vi forstår hverandres budskap og små barn kan forstå hverandre og retter oppmerksomheten mot hverandre gjennom sin kroppslige væremåte. Løkkens studie viser at små barn kan ha oppmerksomhet mot noe felles, noe som fordrer en felles forståelse og hensikt i kommunikasjon og indikerer en intersubjektiv væremåte (Løkken, 2004, s. 39). Hun trekker fram de store leketøy og steder for kroppslig lek som bidrag til sosialt samspill og fellesskap hos de minste barna. Vintermiljøet og snøen kan man si er det store leketøyet i min studie der de små kroppene kan tilpasses miljøet og miljøet tilpasses kroppssubjektet. Å bygge mening ut fra verbalspråk alene kan aldri være tilstrekkelig, dersom man ikke forstår den kroppslige kommunikative sfæren kan man ikke forstå hverandre i det hele tatt, sier Løkken (2004, s. 41). Ut fra dette forstår jeg det som vesentlig at kroppslig kommunikasjon i tidlig alder er en basis for all videre kommunikasjon og trenger å ses, forstås, verdsettes og kanskje vernes om.

Løkken (2004, s. 51-71) sier at lekenes grunnleggende dynamikk er bevegelsesimpulsene som skjer her og nå og får et svar tilbake. Løkken beskriver at leken vil opphøre dersom barnet ikke får respons på sine kroppslige uttrykk, slik også demokrati opphører uten respons fra omgivelsene noe jeg vil komme tilbake til i Biestas (2009) oppfattelse av demokratisk deltakelse. Ut fra dette kan lek, samspill og demokrati være knyttet til hverandre i småbarns kroppslige væren.

3.3. Danning med undring og dømmekraft

I oppgaven min bruker jeg begreper som danning til demokrati og dømmekraft. Derfor vil jeg her gå nærmere inn på dannelsesbegrepet og hvordan dette kan relateres til kroppssubjektet, bruken av det i oppgaven og dets relevans for tilknytning til natur og verden.

3.3.1. Danning

Med danning menes en prosess som omgir alle mennesker hele livet. Dannelsesbegrepet har vært i utvikling gjennom tidene og har sitt grunnlag i filosofien. Danning var i Sokrates syn, det å være opptatt av det gode, skjønne og sanne og samtidig ikke ha et endelig svar. Danning har ikke et bestemt mål og er en livslang prosess. Gjennom tidene har dannelsesbegrepet blitt forstått ved at man gjør nye erkjennelser gjennom erfaringer i dialog og samhandling med omgivelsene og andre mennesker (Steinsholt & Dobson, 2011). For Humboldt (1769-1859) var danning det å tenke fornuftig vesentlig. Det å kunne ta selvstendige valg og tenke sjøl var viktig, samtidig som mennesket også var sanselig og kroppslig (Fossland, 2004).

Arendt (1996) og Biesta (2014) legger begge vekt på den risikoen dannelsesprosessen krever i forhold til å ha mot til å hevde seg og ytre sine synspunkter. Det handler om å ta innover seg noe nytt og uforutsett, som sammen med egne tidligere erfaringer, gjøres til noe eget. Arendt (i Mahrtdt, 2007) setter fokus på at danning må finne sted innen noen rammer og regler. Uten lover og regler hevder hun at handlingene er grenseløse. Innen disse rammene har menneskene frihet og frihet må være tilstedte for at mennesket kan kunne stå til ansvar for sine handlinger. Danning handler om å skape mening i livet for seg sjøl og andre i samspill og dialog med kulturen og miljøet en er en del av.

3.3.2. Undring og tenking som danning til demokratisk deltakelse.

Mine observasjoner av barnas stille, konsentrerte handlinger, alene og sammen med andre, ga meg behov for å se nærmere på teorier og koblinger mellom tenking, undring, kropp og demokrati.

Merleau-Ponty (1994) skiller ikke mellom kroppen og erkjennelsen av å være til, som vil si skille mellom kropp og tenking. Den kroppslige bevissthet og den reflekterte bevissthet må tillegges like stor betydning (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 16). Små barns væremåte og barns stillhet kan være tenking. Det å lytte med hele kroppen er aktivitet og deltakelse. Da må

stillheten ha plass i en medvirkningssammenheng fordi man lytter, tenker eller ser og derfor kan man se stillhet som handling og ikke som fravær av aktivitet. Å tenke er å vurdere noe på nytt når du møter en ny situasjon. I tenkingen er man ikke alene, men i omgang med seg sjøl. Tenkingen er politisk og en nødvendig forutsetning for at samfunnet skal fungere godt (Mardth, 2007, s. 550). Stillheten er en måte å posisjonere seg på i miljøet. Det å unngå å delta er også en aktiv handling, sier Johannesen & Sandvik (2008, s. 72-76).

Arendt (1996) forstår frihet som politisk, men at denne friheten må knyttes til et mellommenneskelig sted slik at de menneskelige uttrykkene kan komme til syne. Å ytre seg, sier Arendt (i Mardth, 2007, s. 543) fordrer at det er noe som skiller menneskene, derfor var hun opptatt av å bevare våre tradisjoner, dvs. vår unikhet og annerledeshet. Tradisjoner er avgjørende for hvordan barn har mulighet til danning i barnehagen med tanke på å gjøre seg nye erkjennelser. Det at barn fødes inn i tradisjoner, sier Steinholt (2013, s. 104) er å fødes inn i en meningsfull verden. Dette betegner han med at tradisjoner inneholder momenter av historie og frihet som danner grunnlag for undring og tenking, og at tradisjonene vil danne et handlingsrom for å stille spørsmål eller respondere i miljøet. Det å være ute i natur er for norske barnehager en tradisjon som barna kan undre seg i forhold til med sin kroppslige væremåte. Sundsdal (2013, s. 265) sier at dannelsesstenkingen har beveget seg bort fra naturen og dermed skiller mellom mennesket og naturen. Han er kritisk til at naturens betydning i det moderne dannelsesbegrepet er fraværende. Koblingen mellom natur og danning er at kulturlandskapet er danningens opprinnelige biotop. Sundsdal (2013) peker på at dannelsesstenkingen må knyttes nær natur ved at subjektet er natur og dermed ikke skiller mennesket fra naturen.

Amundsen (2013) knytter danning til undring og sier at undring er noe som oppstår i møte med det ukjent og uventet. Når vi blir tause, stanser opp og lytter intenst, innbefattes en form for eksistensiell oppmerksomhet og refleksjon (Amundsen, 2013, s. 180). Hun forklarer undringen med en tilstand av selverfaring som konfronteres med virkelighet ved at vi befinner oss mellom det vi har forstått og det vi ikke har forstått, der meningen ennå ikke har funnet sin plass. Slik vil undringen forutsette åpenhet og føre med seg refleksjon over egen eksistens. Amundsen (2013) sier at barn ofte befinner seg i en tilstand av undring. Barns undring var noe som preget mine funn og som jeg vil knytte til danning til demokrati.

Straume (2011) sier at demokrati er ulastelig knyttet til danning. Demokratiet opprettholdes av at deltakerne tror på et innhold som verdifullt. Tenking og undring kan her ses som en

instrumentell egenskap for å skape et demokratisk samfunn, men som jeg vil vise i neste avsnitt, knytter jeg demokratiet mer til det som skjer i øyeblikket og rommet for tenking og undring som deltakende mulighet.

3.4. Demokrati

Demokrati er i barnehagesammenheng nært knyttet til barns medvirkning. Dette kommer til uttrykk i rammeplanen, der det står at «barn skal oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Man kan si at et demokrati er avhengig av medvirkning og at medvirkning er en demokratisk praksis. Medvirkning handler om å kunne være deltaker i et felleskap og er avhengig av romslige samspillsmønstre der barn får uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger og trer fram som et subjekt (Bae, 2009). Demokrati og medvirkning er nært knyttet til hverandre der romslige dialogmønstre tar barnets initiativ videre, ut fra at initiativ får respons, og gir rom for demokratiske muligheter. I denne oppgaven vil jeg i hovedsak ha fokus på demokratibegrepet og relatere det til barnas barnehagehverdag.

3.4.1. Demokratibegrepet og barns rett til demokratisk deltakelse

Demokrati betyr «folkets regjering» (Biesta, 2009). Sjøl om begrepet er lett å forstå er det allikevel vanskelig å kunne definere hva det betyr i barnehagesammenheng. Demokrati er gjerne assosiert med noe positivt, som verdier om likhet, frihet og deltagelse. Biesta (2009, s.115) sier at demokratiet som begrep har så mange tolkninger og blir brukt på så mange områder at det står i fare for å miste sin betydning. «Regjering» kan bety deltakelse, men kan også bety representasjon. Man kan spørre seg om barn og også andre grupper mennesker er en del av folket, om de får delta eller være representert i et demokrati. Qvortrup (2010, s.48) hevder at menneskerettserklæringen (FN,1948) ikke regner barn som en gruppe med rettigheter ut fra denne erklæring. Barns rettigheter fikk en sterkere posisjon i FNs barnekonvensjon (1998) og i 2005 kom demokratibegrepet inn i barnehageloven for første gang. Demokrati er et begrep med ulike nivåer og perspektiver, demokratibegrepet trenger

derfor å problematiseres i barnehagesammenheng. En demokratioppfattelse, der barns aktive deltakelse vektlegges, bør aktualiseres i barnehagen (Moen & Granrusten, 2018, s. 301-309). Biesta (2009) sier at begrepet demokrati trenger en konstant diskusjon om hva det betyr og innebærer, meningen må hele tiden utfordres og utbedres. Utfra ulike forståelser av demokrati (Pettervold, 2015) vil nok ikke barnehagen finne en endelig metode for å fremme demokrati på, men demokratiet har en plass i barnehagen slik det kommer fram i barnehageloven (2019, §3) og i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), som gir oss noen føringer for hvordan vi kan fremme demokrati. Laclau og Mouffe (2002, s.186) hevder at demokrati gjelder livet i alle institusjoner og på alle nivå i samfunnet. I demokrati skal det være rom for mangfold og forskjellighet, identiteter og uenighet.

3.4.2. Biestas politiske perspektiv på demokratisk danning

Som overordnet referanseramme har jeg i denne oppgaven valgt Biestas politiske perspektiv på demokrati (2009). For å formidle sin oppfattelse av demokratibegrepet framstiller han tre måter å forstå demokratisk dannelse på. De to første, sier Biesta, er begge instrumentelle oppfattelser som bygger på å gjøre barn til demokratiske individer i framtiden med en felles identitet. Dette er problematisk, sier Biesta (2009, s. 114) fordi vi lever ikke i et samfunn der alle er som oss, den demokratiske utfordring er å leve med andre som er forskjellige fra oss.

Biesta (2009) henviser til Immanuel Kant (1724-1804) som representant for den første oppfattelsen av det demokratiske mennesket. Dette kaller han for et individualistisk syn, der man utdanner et framtidig demokratisk individ gjennom kunnskaper om og ferdigheter i demokrati. Det andre synet av det demokratiske mennesket er en sosial oppfattelse, her representert ved John Dewey (1859-1952). I denne forståelsen er det sosiale og relasjonelle mellom mennesker sentralt. Det er gjennom interaksjon og prosess mennesket utvikler seg til demokratiske mennesker.

Den tredje politiske oppfattelse av det demokratiske mennesket er representert med Hannah Arendt (1906-1975). Biesta sier at denne oppfattelsen representerer en annen forståelse av det demokratiske menneske fordi den ikke oppfatter at mennesket skal bli et demokratisk individ i framtiden, det har derimot mulighet til å være et demokratisk subjekt i øyeblikket. Den politiske demokratiforståelse er en motvekt mot den instrumentelle oppfattelse av å skape

demokratiske individer (2009, s. 128). Det er denne forståelsen jeg særlig vil trekke inn i min forskning.

Den politiske oppfattelsen av demokrati sier at det er kun i handling man kan ha mulighet til å være et demokratisk subjekt. Man kan ha demokratiske ferdigheter og kunnskap, men det er kun i handling andre reagerer på, med sin uforutsigbarhet og annerledeshet, man kan være et demokratisk subjekt. Subjektivitet vil således kun være mulig i møte med andres mulighet til å være subjekter. Subjektivitet er ikke noe man er alene om, men noe som skjer ved interaksjon. Arendt (1996) er opptatt av at handling er å bringe noe nytt til verden og at dette fordrer reaksjoner tilbake på våre initiativ. Ut fra denne oppfattelse vil det å vise initiativ, motta og gi respons, og ha mulighet til handling i interaksjon med andre være vesentlig. Biesta (2009) vil med denne forståelsen hevde at demokrati kun kan skje på steder det er rom for handling i interaksjon. Demokratiske øyeblikk skjer her og nå, det er ikke noe man kan forberede oss på for fremtiden. Derfor sier Biesta (2009, s. 129) at et pedagogisk spørsmål ut fra denne teorien blir, hvor mange handlinger er det muligheter for i barnehagen?

3.4.3. Læringsmiljø og vilkår for demokrati i utdanning

Barns muligheter til handling er et spørsmål barnehagen må ta stilling til ved en politisk tilnærming til demokratisk dannelse. Biesta (2009, s. 130) sier at man ut fra en politisk demokratiforståelse ikke er individsentrert, men handlingssentrert der ulike initiativ vektlegges og mangfold verdsettes. Det er interessant å se hvordan miljøet kan gi dette handlingsrommet. For å kunne oppnå demokratiske øyeblikk kreves læringsmiljø med muligheter til å ta initiativ og la barn reagere og initiere på sine egne unike måter på barnehagens innhold. Det krever også barnehager som ikke reproducerer kunnskap, men som lar faglighet bli undersøkt og utnyttet slik at barna kan bringe til verden nye begynnelse, nye måter å uttrykke seg på. Dette krever pedagoger som ikke er opptatt av bestemte resultater, men pedagoger som er villige til å bruke tid og vurdere hverdagens innhold i møte med barnet. Dette fordrer vilje og mot til å møte det ukontrollerte, uforutsigbare og ukjente hos pedagogen (Biesta, 2009, s. 129). Det vil alltid være en risiko i pedagogikk sett i lys av demokratisk dannelse da en går inn i noe en ikke vet konsekvensene av, men det er her en har mulighet til å bringe noe nytt til verden, og har muligheter til demokratiske øyeblikk (Biesta, 2014, s. 174).

Det rådende perspektiv på demokrati og utdanning er å skape demokratiske borgere, å produsere en bestemt type individ. Det å eksistere politisk innebærer å tåle fremmede og mangfold, det er noe vi må forholde oss til uansett modenhet, også i barndommen. Derfor er det ikke bare uansvarlig å holde politisk eksistens borte fra utdanning, men også umulig, fordi hverdagen handler i hovedsak om samhörighet i mangfold, noe som også gjelder for små barn. Politisk demokrati i felleskap med mangfold er krevende, da enhver situasjon er enestående med tanke på å tåle annerledeshet og finne seg sjøl i situasjonen. Det er problematisk å fjerne utdanningen eller barndommen fra politikken, da man også fjerner politisk eksistens i voksendommen fordi politisk eksistens inngår i en prosess av danning, læring og refleksjon, det kommer ikke av seg sjøl (Biesta, 2014, s.128- 145). Biesta (2009, s. 114) hevder at barnehagen og annen utdanningsinstitusjon ikke kan redde demokratiet, men kun støtte opp der demokratisk handling og demokratisk subjektivitet er reelle muligheter.

4. METODE

Det overordnede målet med oppgaven har vært å utvikle kunnskap om små barns muligheter til demokratisk deltakelse i utemiljøet i barnehagen. Materialet fra denne studien er hentet fra en småbarnsavdelings aktivitet i utemiljøet på vinterstid. Gjennom feltstudie har jeg tatt del i barnas kontakt med sitt miljø, mot det materielle og mot andre individer i felleskapet. I hovedsak bygger mine data på videoobservasjon og feltnotater, og tilstreber å belyse mangfoldet av mulighetsrom for handling som representerer hele barnegruppen. Min problemsstilling omhandler hvordan samspill i vinter- og naturmiljø kan fremme demokrati hos de minste barna i barnehagen.

4.1. Studiens kvalitative tilnærming

Min studie er en kvalitativ studie. En kvalitativ studie kjennetegnes med at man studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten på hvordan liv leves (Thagaard, 2018, s.12). I kvalitativ forskning er man først og fremst på søken etter forståelse og ute etter å forstå den mening som ligger til grunn for menneskelige handlinger. Kvalitativ tilnærming kjennetegnes av nærhet til fenomenet. Min studie er en fenomenologisk hermeneutisk studie utfra at jeg vil undersøke barns møte med sitt miljø som et fenomen og prøve og fortolke dette livet. Man vil alltid ha med seg sin forforståelse som forsker, sier Gadamer (2003). Dette betyr at man alltid tolker ut fra eget perspektiv, sine valg og sin forståelse. I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn på fenomenologien og hermeneutikken fordi det belyser min tilnærming og deltakende rolle i feltarbeidet.

4.1.1. Fenomenologien

Fenomenologi handler om læren om det som framtrer for en bevissthet. Som forsker går det på å forstå en verden fordi den gir mening og derfor være villig til å se hva som gjør verden meningsfull (Amundsen, 1998, s. 15). Min studie som har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming har som formål ikke bare å forstå et fenomen, men også bidra til kunnskap og innsikt. Van Manen (2014, s. 215) hevder at fenomenologien er den metoden som klarer å se igjennom det vi tar for gitt. Innen fenomenologien sin reduksjon, som betyr å gå til selve

fenomenet, kan man få den avstand som gjør at subjektet kan tre fram i praksis gjennom sin handling.

Edmund Husserl (1859-1938) er opphavsmann til fenomenologien. Fenomen betyr «det som viser seg som det er» (Aadland, 2015, s. 177). Husserl var opptatt av at vi alltid ser mer enn det vi faktisk ser. Vi har med oss en forforståelse i møte med fenomener som gjør at vi tillegger det mer enn det vi faktisk observerer. Vi kan bare se fenomener slik de trer fram for oss (Aadland, 2015). Innen fenomenologien gjør en forskning gjennom den livsverden som er kjent for oss med både bevisste og ubevisste forståelser. Vår livsverden utgjør vår måte å være i verden på, den verden som vi forstår uten å tenke eller reflektere og som vi har ervervet oss gjennom erkjennelser i det samfunn vi har vokst opp i, sammen med andre (Nyeng, 2017, s. 53). Ved å ha en fenomenologisk tilnærming er man opptatt av å la andres livsverden komme til syne. Denne grunntanken har stor betydning når vi forsker med mennesker, følelser, holdninger og handlinger (Nyeng, 2017, s. 53).

Fenomenologi er først og fremst en måte å reflektere og filosofere på, og handler om vår bevissthet til fenomener (Nyeng, 2017, s. 75). En fenomenolog er ute etter å bli kjent med hvordan tingene framstår for vår bevissthet gjennom deres mangfoldige sider, aspekter og profiler (Svenneby, 2007, s. 472). På den måten vil det å stille seg nysgjerrig og undrende være en fenomenologisk tilnærming til fenomenet samtidig som man er bevisst sin egen forforståelse og at man alltid tolker ut fra denne i sitt møte med fenomenet. I min studie er fenomenet barnets handlingsmulighet i sitt miljø. Jeg ønsker å stille meg nysgjerrig, undrende og la de minste barnas handlingsmuligheter komme til syne. Videre vil jeg se dette i lys av demokratisk deltakelse i barnas miljø der tolking vil prege min tilnærming.

4.1.2. Hermeneutikken:

Vi er dømt til å tolke, både oss sjøl og den verden vi lever i (Gustavsson, 2007, s. 500).

Hermeneutikken handler om å fortolke mening, samt om forståelse og erkjennelse.

Hermeneutikken ses på som basis for vitenskapelig refleksjon og vi trenger den fordi tolkning av meningsfenomen alltid står sentralt i forskning på mennesker og fordi mennesker må tolkes ut fra den situasjonskonteksten og kulturkonteksten de befinner seg i. Det å tolke er grunnlag for å forstå menneskelige forhold. Å tolke, er å lete etter vilje eller intensjon fordi all handling har en hensikt, sier Nyeng (2017, s. 192).

Den moderne hermeneutikken bygger på fenomenologien.. Filosofene Martin Heidegger (1889-1976) og Hans Georg Gadamer (1900-2002), som representerer den moderne hermeneutikken, legger vekt på at fortolkning må bygge på å la fenomenet tre fram på sine egne premisser slik fenomenologien vektlegger (Thagaard, 2015, s. 176). Heidegger kalte forståelsen eksistensiell, fordi den alltid er tilstede og gjør at vi søker etter mening (Nyeng, 2017, s. 197). I hermeneutikken er forforståelsen viktig, man kan ikke forstå et fenomen uten allerede å ha en forforståelse. Mennesker er dialogiske og alle tolker den verden de er født inn i utfra sine forutsetninger med et ønske om å forstå verden og alle tolker på sitt vis ut fra det felleskap man har vokst opp i (Gustavsson, 2007, s. 498). Som forsker av mennesker er deres forståelser og tolkninger vesentlig innen hermeneutikken så vel som forskerens tolkninger ut fra sin forforståelse. Jeg kan aldri stille meg nøytral som forsker da jeg er en del av den sosiale virkeligheten. Gadamer (i Nyeng, 2017, s. 203) sier at vi alle bærer med oss en «sekk» med alle våre kunnskaper og holdninger inn i alle tolkningsprosesser. Han mener vi alltid forventer at det vi møter gir mening. Vi er dømt til å tolke både oss sjøl og andre og vi har alltid med vår forforståelse i møte med det ukjent (Gustavson, 2007). For meg vil utfordringen være å sette mine fordommer på spill, være kritisk til egne oppfatninger og la empirien tale slik at nye erkjennelser kan få rom.

Ved å belyse fenomenologien og hermeneutikken sier jeg noe om hvordan jeg vil tilnærme meg forskningsfeltet og utøve min forskerrolle i feltet. Den kvalitative tilnæringsmåten jeg her har skissert i metodekapittelet vil være grunnlaget i min studie og i min forskerrolle og ha betydning for pålitelighet, troverdighet og overføringsverdi i studien.

4.2. Feltarbeid

Ut fra studiens tema om barns demokratiske deltakelse i utemiljøet ble det vesentlig for meg å velge en metode der jeg kunne se barna og komme nær barna i deres kroppslige aktivitet. Feltarbeid ble valgt som metodisk tilnærming og var velegnet for meg fordi jeg som forsker kom tett på forskningsdeltakerne i realistiske situasjoner. Feltmetodikk er en åpen metodologi som handler om å «utvikle virkelighetsnære forståelser og samle inn data og forholde seg til det felt som studeres» (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 8). Når jeg valgte feltmetodikk

innbefattet det mange framgangsmåter ved innhenting og produksjon av data.

Datainnsamlingsmetodene vekslet mellom stor til liten grad av nærhet og distanse, noe Hammersley og Atkinson (2012, s.11) sier er en utfordring i feltmetodikken, men som jeg samtidig vil mene er kvaliteten ved feltarbeid. Sjøl om man alltid er deltakende i observasjon er det å være sensitiv og variere mellom distanse og nærhet viktig for å produsere god data, sier Thagaard (2018, s. 81–83). Etnografien er en metode innen samfunnsforskning som er betegnende for min studie og kjennetegnes ved å bli kjent med og lære om nye kulturer gjennom å være deltakende observatør (Hammersley & Atkinson, 2012, s.39). Beskrivelsen av kulturen blir det fremste målet og krever at man kan ta nye perspektiver i forskningen og kartlegge oppfatninger man tar for gitt. Etnografisk metode kan innbefatte både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og kan ses i lys av naturalismen, med å gjengi sosiale fenomen på en bokstavelig måte. Etnografien vil dog i større grad trekke inn refleksivitet som et hinder for naiv realisme. Forskningen skal i første rekke gi kunnskap (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 41).

Løkken (2012, s.19) sier at «vi kan ikke observere verden slik den er, vi observerer verden slik vi ser den og persiperer den, slik den skaper seg for oss og slik vi skaper den». Med dette mener hun at vi alltid er deltakere i observasjon gjennom å være til stede med vår kropp. Man kan ikke stille seg nøytral, det er alltid en gjensidighet mellom den som sanser og det som sanses. Erkjennelse og kunnskap skapes i interaksjon mellom observatør og det som blir observert, derfor vil jeg alltid være deltaker i min forskning og er dermed medskaper av data som produseres. Feltforskning, åpent eller skjult, er å forske gjennom deltakelse i folks dagligliv over en lengre periode. Feltarbeid består av å observere, høre på det som sies, stille spørsmål og samle inn data som er tilgjengelig rundt forskningsspørsmålet. Feltforskning er preget av uforutsette hendelser og jeg som forsker må kunne utøve skjønn og dømmekraft (Hammersley & Atkinson, 2012).

Styrken med feltarbeid er at du kommer nær de som er i søkelyset for din observasjon og at du ut fra det, får en virkelighetsnær forståelse på folks egne premisser (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 8). Dette fremheves også som styrken for deltakerne i studien (Thagaard, 2013, s. 83). Nærhet blir også det som er svakheten med feltarbeid som forskningsmetode. I feltet er det lite forutsigbart hva som skjer. Forskerens posisjon kan være sårbar i forhold til hvordan omgangen med deltakerne er. Man er avhengig av aksept for forskning, samtidig som man ikke skal bli så nær i relasjoner at man på den måten blir dratt ut av forskerrollen (Thagaard, 2018, s. 85).

4.2.1. Strategisk utvalg og tilgang til feltet

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg utfra studiens problemstilling og teoretiske forankring (Thagaard, 2013, s.54-55). Ut fra min problemstilling om hvordan samspill i vinter- og naturmiljø kan fremme demokrati for de minste barna i barnehagen, så jeg det som tilstrekkelig å fordype seg i en barnehage ut fra mine intensjoner i oppgaven. Spørsmål jeg søkte var hvilket handlingsrom barna har i utetiden, hvilke initiativ tar barna og hvilken respons får de i naturmiljøet de er en del av. Derfor så jeg det vesentlig å bygge oppgaven på et mangfold og en bredde av observasjoner i en barnegruppe. Feltarbeidet ble gjennomført med 10 barn mellom 1,9 og 3 år på en småbarnsavdeling på et lite sted i Midt-Norge. Barnehagen er tilknyttet skolen på stedet. Barnehagen her ble valgt utfra at den har en egen avdeling for barn i den alderen jeg ønsket å studere og at den befant seg i mitt nærområde og var tilgjengelig for min forskning.

Med min begrensede tid i feltet var det strategisk å investere i en barnehage med muligheter for involvering og deltakelse i feltet. Jeg har i min problemstilling valgt å observere utemiljøet i barnehagen med hensyn til handling og deltakelse. Forskningsbarnehagen har et lite og forholdsvis flatt uteområde. Ut fra min kunnskap og erfaring på området, er dette også representativt for andre barnehagers uteområde, særlig for de minste barna. Uteområdet er ganske lite og oversiktlig og var slik sett egnet for observasjon av gruppen som helhet. Sjøl om barnehagens utemiljø er rammen rundt min forskning er det vesentlig å definere konteksten i tilknytning til hva barna tar i bruk i det miljøet tilbyr. Adferd endres i forhold til hvem som er til stede og i særlig grad til å ha forsker tilstede i konteksten. Tid, personer og konteksten, sier Hammersley og Atkinson (2012, s.75) er verktøy for utvelgelse. Min begrensede tid i feltet, som måtte skje i vintermånedene februar og mars, gjorde at jeg måtte strukturere mine observasjoner for å sikre nødvendig data for forskningen min. Det at dataproduksjonen ble gjennomført på vinterstid hadde betydning på de funn jeg fikk, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5. Andre tidsaspekter, som hvor lenge observasjonene skal vare og hvor mange observasjoner jeg skal ha, ble vurdert etter hvert i dataproduksjonen.

Etter å ha fått innhentet godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) på prosjektet mitt ble det viktig å komme raskt i gang med forskningsprosessen (vedlegg 2.).

Forskningsbarnehage måtte forespørres (vedlegg1.), informasjon gis og samtykke innhentes før feltarbeidet kunne settes i gang (vedlegg 3). Det ble avslag fra to aktuelle barnehager før jeg tok kontakt med en barnehage i mitt nærområde som velvillig stilte opp for en søkende student. At jeg kjente styreren i barnehagen gjorde nok innpasset enklere. Hun ble min

portvokter, som er betegnelse på en som åpner opp og fører en inn i feltet (Gulløv & Højlund, 2003, s.86). Hennes autoritet som styrer gjorde min inntreden i barnehagen enklere ved at det ble satt rammer rundt min forskning helt fra begynnelsen og jeg fikk anledning til å presentere min studie for personalet før jeg kom ut i feltet. Slik ble det skapt en tidlig aksept og trygghet rundt meg som person, mine intensjoner og forskerrolle i forhold til personalet. Foruten å ha jobbet sammen med styrer, hadde jeg kjennskap til flere i personalet uten at jeg har jobbet med noen av dem. Min kjennskap til barnehagen og de som jobbet der var noe jeg i utgangspunktet så som en svakhet i studien da det kunne gjøre forskerrollen min problematisk. Jeg opplevde det til tider problematisk å ikke gå inn i en pedagogrolle overfor personalet og var redd for at mitt kjennskap til barnehagen skulle hindre åpenhet for det som møtte meg som forsker. Imidlertid var dette noe jeg var klar over og som jeg reflekterte rundt under feltarbeidet. Relasjoner i forskningsfeltet kan være til hinder for å skaffe gode data (Hammersley & Atkinson, 2012).

Etter å ha sendt skriftlig forespørsel om deltakelse i prosjektet mitt (vedlegg 1.) og fått positiv respons, var jeg heldig med å få et møte med personalet der jeg informerte om hensikten med prosjektet, hva det vil si å ha meg som forsker i barnehagen, forventninger til min rolle som forsker og hva prosjektet vil medføre for barnehagen, barn og ansatte. Det å være en å stole på, tydelig og bevisst egne uttrykksformer, samt være på tilbudssida, er viktig for å få tilgang til feltforskning (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 112). Mitt tilbud til barnehagen var innblikk i forskninga og formidling av forskningsresultater. Det ble avtalt et framlegg av forskningen etter endt studie. Denne forberedelsesprosessen bidro til å gjøre forskningsprosessen til en god opplevelse og til en mindre konfliktfylt forskerrolle. Det å avklare forventinger mellom meg som forsker og forskningsmiljøet bidro fra starten av feltarbeidet til trygghet og en naturlig barnehagehverdag. Det å begrense min deltakelse i den daglige drifta sikret forskerrollen min og gjorde det mulig for meg å få verdifull data. Distansen jeg etablerte de første dagene åpnet også min mulighet til å observere alle barna og mangfoldet på avdelingen. I følge Hammersley og Atkinson (2012, s. 143) er en avstand til deltakerne nødvendig for å klare å skape et analytisk rom som er nødvendig for at det skal kalles et etnografisk arbeid.

4.2.2. Feltnotater og observasjon

Små barn forholder seg til verden med hele seg, kroppslig, ved blikk, lyd og gester. Derfor ville innhenting av verbale ytringer alene bli mangelfullt i min studie. Videoobservasjon ble en aktuell metode for å få fram barnas kroppslige uttrykk og jeg kunne gå igjennom datamaterialet flere ganger. Foruten videoobservasjon tok jeg feltnotater. Feltnotatene var nødvendige, men gjorde meg mer distansert fra situasjonen enn hva videoobservasjon gjorde. Det å variere posisjon og metodikk i observasjonspraksisen opplevde jeg som nødvendig kilde for tilgang til verdifull data.

Ifølge Løkken (2012, s. 20) er et kjernepunkt i observasjon kroppens fortolkende oppmerksomhet i menneskeskapende bevegelse. Med det menes at man aldri er en nøytral part i observasjon, man er alltid deltakende gjennom sin kropp og observerende gjennom levd kropp. Merleau-Ponty (1994, s. 16) sier at man ikke kan observere et barn uten at kroppen er tilstede og at man ikke kan skille kropp og tenking. Det er kroppen som skaper forandring og mening. Løkken (2004, s. 36) sier at observasjon med fokus på kroppssubjektet er like meningsfullt som fortolkning av verbale utsagn. I min studie av barna på en småbarnsavdeling ble møte mellom de små barna og meg som forsker fylt av kroppslige uttrykk. Det å søke hverandre med kroppslige handlinger er viktig i forskerrollen for å forstå hverandre. Merleau-Ponty (1994) sier at den kommunikative kroppslige sfære må være til stede for å forstå hverandre. Mine funn i datamaterialet er tolket ut fra nærhet i metodisk tilnærming og mine tidligere erfaringer på området og dette vil ha betydning for hvordan jeg tolker situasjoner (jfr. 4.1).

Jeg tok feltnotater i hele dataproduksjonen, mens videoobservasjonen krever en større grad av tillit og nærhet i forholdet til deltakerne (Hammersley & Atkinson, 2012). Videoobservasjon ble derfor noe jeg ventet med til den tredje dagen, da jeg var mer kjent med forskningsdeltakerne og barnehagen.

Feltnotater

Jeg ville så raskt som mulig etter observasjonen ta feltnotater. De første dagene begrenset jeg meg til å observere og ta feltnotater, samt skrive kommentarer til det jeg opplevde. Jeg gjorde meg kjent med barnehagen og barna, og trengte tid for å gjøre meg kjent med å skrive feltnotater og finne strategier som ville fungere ut fra den kulturkonteksten jeg befant meg i. Feltnotater består av relativt konkrete beskrivelser av sosiale prosesser og konteksten de foregår i med mål om å gjengi ulike særtrekk og egenskaper. Hva som registreres avhenger av prosjektet problemstilling (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 203). For meg ble feltnotater

tatt i hovedsak under observasjon av aktuelle hendelser gjennom dagen. Feltnotatene fordret dog en avstand til situasjonen og mindre deltakelse fra meg som forsker. I de situasjoner der det var mange barn tilstede og jeg tok større avstand til situasjonen fungerte feltnotater godt fordi jeg da kunne få et mer helhetlig bilde av det som foregikk, sjøl om barna befant seg på ulike steder. Etter endt observasjon, om det var med video eller feltnotat, skrev jeg ned ting som opptok meg, eller tanker rundt det jeg hadde observert. I barnas oppholdstid inne tok jeg bare feltnotater. Det å ta feltnotater ute var i seg sjøl utfordrende, både å finne sted for dette og beholde papiret tørt i et vekslende vintervær. På bakgrunn av dette ble videoobservasjonene mine mitt viktigste redskap i produksjonen av data, både fordi jeg da kunne være nær og deltakende, og fordi utstyret var robust i et utemiljø.

Videoobservasjon

Videoobservasjon krever en betydelig satsing på detaljert og spesialisert analyse av materialet og en bevissthet av at film bare er et utsnitt av virkeligheten som må brukes sammen med andre observasjoner og notater. Samtidig er visuelle opptak ofte undervurdert i etnografisk arbeid (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 215-217). Løkken (2012, s. 14) sier at video er godt egnet til å observere de yngste sin sosiale kroppslige omgang. I min studie ble videoobservasjon vesentlig for å få observert og mulighet til få tilgang til barns nonverbale, kroppslige uttrykk. Gjennom dette materialet og denne metode kunne jeg ha mulighet til aktiv deltakelse i barns aktivitet og samtidig gå igjennom videomaterialet flere ganger i ettertid, vurdere relevansen av opptakene og registrere mangfold og velge det som var aktuelt og representativt til videre analyse og funn i arbeidet mitt. Videoobservasjonen som metode ga meg mer frihet og mulighet til en naturlig relasjon med barna enn en skriftlig observasjon gjorde, der jeg til stadighet måtte gå fra feltet for å notere eller ha med notatblokk ut. På den måten ble videoobservasjon et viktig redskap for å se sammenheng i barns lek og aktivitet i deres omgivelser under hele utetiden.

Videoobservasjoner med korte og lange sekvenser i uterommet var en observasjonsmetode jeg brukte etter hvert som jeg ble bedre kjent med barnegruppa og var bedre rustet til å vurdere det etiske rundt videoobservasjon og barnet i situasjonskonteksten. Videokameraet var en «GoPro hero7» som var festet til brystkassen min med en sele slik at jeg kunne bruke hendende fritt og kommunisere på en tilnærmet uhindret måte med barna i utemiljøet. Videoobservasjonene fanget opp mye i miljøet, også det jeg ikke kunne se med det blotte øyet når jeg kommuniserte med barn eller voksne. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at video og visuelt materiale gir en nærhet til det beskrevne, men er allikevel ikke en nøytral og

direkte gjengivelse av den sosiale virkelighet (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 216). Derfor er det viktig å benytte flere modaliteter ved produksjon av data. I situasjoner med mange barn inkludert opplevde jeg at videoobservasjon hadde en svakhet fordi barna kunne forsvinne ut av synsfeltet og at barn seg imellom var observante på de andres lek og i så måte deltakende. I alt danner 42 videosekvenser på til sammen 2 timer og 13 minutter grunnlaget for funn i studien.

4.2.3. Gjennomføring av feltarbeidet og forskerrollen

Etter ca. en uke med innhenting av samtykke fra foreldre og personalet (vedlegg 3.) var jeg klar til min første dag i forskningsbarnehagen. Det var med spenning jeg troppet opp i barnehagen den første dagen, med tanke på hvordan jeg ville bli mottatt av barn og voksne. Jeg var bevisst på å holde meg litt i bakgrunnen samtidig som jeg også ville være en trygg person som ga respons ved henvendelser og formidle interesse for barnas initiativ og kontakt. Barna viste ganske umiddelbart interesse for meg og de viste med blick og noen «hei» at jeg var velkommen. Jeg hadde med meg en notatblokk på avdelinga og de fleste dagene satt barna og spiste frokost når jeg ankom barnehagen. Notatblokka synliggjorde både for personalet og barna at jeg hadde en annen rolle enn personalet i barnehagen. Jeg deltok ikke med praktiske oppgaver, som frokost eller påkledning fra morgenen. Jeg tror barna så at jeg ikke var slik som de andre voksne, men heller en som var mer i barnas sfære. For det meste var jeg en de ikke trengte å forholde seg til, men ble gjerne kontaktet av andre barn med det jeg vil betegne som omsorg. Dette formidlet de ved å gi meg ting, børste av meg snøen, gi meg blick og smil som tegn på at jeg ser deg. Denne posisjonen satte meg noe ut. Jeg kjente en glede over barnas omtanke, det var samtidig en overgang fra min hverdag som barnehagelærer, der jeg vanligvis er den som gir omsorg til barnet. Alt i alt fikk jeg gjennom denne opplevelser en bekreftelse på at jeg hadde en annen rolle i denne studien, nemlig en forskerrolle.

Tilgang i feltet fordrer respekt og samtidig nødvendig avstand til å finne rom til å se og reflektere (Hammersley & Atkinson, 2012). For meg startet jeg min første dag med en distanse gjennom å sette meg litt på avstand fra frokostbordet. Jeg hadde en tanke på å starte med en viss distanse for så å etablere en større nærhet etter hvert. De to første dagene førte jeg bare notater, før jeg på tredje dag begynte så smått med noen videoklipp ute. Alt i alt var jeg ute i felten i 8 dager over 5 uker. I hovedsak var jeg rundt 3 timer i barnehagen på

forskningsdagene, litt inne først og i hele utetiden. Jeg dro hjem når barna skulle inn for å spise og legge seg.

I feltet følte jeg meg fram i forhold til den grad jeg deltok i barnas aktivitet. I noen episoder tok jeg initiativ og lot meg rive med i barnas lek, slik jeg betegner i forordet til oppgaven. I denne episoden uttrykker Siri, med det jeg vil tolke som forundring; «Du». Her kommuniserer Siri, slik jeg ser det, en forundring over rollen min. Jeg får kanskje en ny rolle for henne som noe annet enn en fjern voksen, mer en lekende rolle. Det at jeg delvis tok denne «barnlige rollen» og delvis var en utilgjengelig observatør kunne by på utfordringer, men var også noe jeg brukte med hensikt for å kunne definere og finne forskerrollen min og gjennom det igjen produsere godt datamateriale. I min studie følte jeg stor aksept for forskerrollen blant personalet, kanskje fordi voksenrollen ikke var hovedfokus for min forskning. Mitt utgangspunkt når jeg gikk ut i barnehagen med ulike tilnærminger var å lære i og av feltet noe jeg også formidlet som min hensikt for personalet.

Jeg opplevde det vanskelig å følge en bestemt strategi i feltet. Det å ha tenkt igjennom ulike strategier på forhånd hjalp meg allikevel med å være forberedt og kunne variere tilnæringsstrategiene ut fra situasjonen. Min grad av deltakelse i barnas aktivitet varierte ut fra det jeg ville se. Jeg følte at det var enklere å delta i barns aktivitet når jeg hadde en distanse til de andre voksne og kunne være i en mer barnlig rolle. Ut fra min erfaring som barnehagelærer kunne jeg lett falle inn i en voksenrolle eller være en personalet kunne henvende seg til som en fagperson. Min strategi var å holde en viss distanse til de voksne, både for å kunne gjennomføre min forskning som i større grad rettet seg til barns handlinger i miljøet, men også for å kunne bevare en forskerrolle overfor det øvrige personalet. Enkelte ganger ble dette vanskelig, disse gangene avsluttet jeg feltarbeidet og dro hjem. Den grad av nærhet jeg trengte for å produsere gode data var noe jeg reflekterte over daglig. Skulle jeg gå inn i aktiviteten med barna eller ville jeg da heller ødelegge. Ofte så forholdt jeg meg nær barna og tilgjengelig samtidig som jeg ikke tok initiativ, men heller responderte på deres initiativ. Jeg prøvde å respondere på en kroppslig måte i møte med barna gjennom å etterligne barns adferd, bruke lyder, komme med nye innspill ut fra den aktiviteten som var startet. Dette var noe som falt ganske naturlig ut fra de erfaringer jeg har fra omgang med små barns kroppslige væremåte, men ble her forsøkt vurdert ut fra forskerrollen. Min deltakelse varierte, jeg følte et behov for å holde en viss distanse, slik at jeg kunne få et blick på felleskapet i gruppen og ikke bare innblikk på enkeltbarn. Gulløv og Højlund (2003) sier at etnografi er en vekselvirkning mellom deltakelse kombinert med observasjon og systematisk refleksjon over

det man ser og at grunnlaget for å håndtere avstand og nærhet er refleksivitet. Dette var en problematikk jeg kontinuerlig kjente på. Hvor skulle jeg plassere meg, skulle jeg sitte eller gå etter barna. Hvem skulle jeg observere og skulle jeg bidra inn i leken? Dette var overveielser som fulgte meg i hele feltarbeidet. Feltarbeid er en relasjonell og sosial prosess som krever at man alltid reflekterer over sin tilstedeværelse og tilstedeværelsen vil alltid ha en betydning (Gulløv & Højlund, 2003, s. 111).

I forberedelsen til feltarbeidet leste jeg litteratur og tidligere forskning på området, gjorde meg kjent med både teori og metode for å være forberedt på oppgaven. Etnografien krever at forskeren viser refleksivitet under feltarbeidet og gjennom hele forskningsprosessen, sier Hammersley og Atkinson (2012, s. 54). Mine forberedelser gjorde meg forberedt, men også noe satt ut av spill i den første tiden i forskningsfeltet. Nyten av å klargjøre en problemstilling når jeg gikk ut i feltet var til hjelp for å finne det jeg så etter og avgrense mine observasjoner, men gjorde meg litt låst i forhold til det jeg faktisk observerte i feltet som krevde refleksjon og åpenhet fra meg som forsker. Jeg hadde en formening utfra teori at det var det mellommenneskelige møte jeg måtte se på i møte med miljøet barna befant seg i. Jeg opplevde derimot at det ikke var møte mellom mennesker som i hovedsak preget barns aktivitet i utemiljøet, men en kroppslig, vandrende, konsentrert væremåte i barnas møte med vinterlandskapet og utelivet. Min forforståelse utfra problemstillingen var å ta utgangspunkt i en teori, i en bestemt kontekst for en gruppe mennesker som har noen likhetstrekk, her i form av alder og sin kroppslige væremåte. Kunne natur spille en rolle for de minste barnas mulighet til deltakelse i felleskapet? Som forsker i felten hadde jeg mulighet til å skaffe meg førstehånds erfaring med de minste barna, noe jeg tilstrebet gjennom en fenomenologisk tilnærming. Denne tilnærmingen ble gradvis forbedret gjennom å i større grad åpne for å la forskningsdataen få tale og beskrive det jeg så uten å prøve å tilpasse eller tolke ut fra den teorien jeg hadde en intensjon om å bruke på forhånd.

Etablering av forskningsstrategier er en kontinuerlig prosess under feltarbeidet og forholdet mellom problemstilling og utvalget må stadig kontrolleres og vurderes, sier Hammersley og Atkinson, (2012, s. 74). Ut fra min problemstilling og hva vær- og føreforhold hadde å si på de funn jeg fikk, gjorde meg nysgjerrig og bidro til å gjøre forskningsperioden ganske lang. Jeg vurderte også når på dagen observasjonene skulle skje og for meg ble det viktig å være med barna fra morgenen inne og i overgangen fra inne til ute og i hele utetida. Dette ga meg god tid til refleksjon og til å trekke meg bort til tider for å skrive notater. Det å få med seg deler av barnets tid inne gjorde meg mer oppmerksom på hva som er forskjellig og

fremtredende med utetiden for å fremme demokrati for små barn. Gulløv og Højlund (2003, s. 17). sier at det er gjennom å bruke tid og være deltaker i barnas hverdag jeg kan skape tillit og åpenhet for meg som forsker og gjennom dette klare å skille det typiske fra det enestående, få innsikt i mønstre, skape fortrolighet med egen rolle og få et grunnlag for sammenheng mellom det en ser og det en tolker.

Jeg opplevde feltarbeidet som svært interessant og givende. Det førte meg inn i en rolle som var utfordrende, men samtidig spennende med tanke på å kontinuerlig befinne seg i et felt der det kreves variasjon i bruk av metoder og tilnærming i møte med det uforutsette, det som skal føre til nye erkjennelser og ny kunnskap.

4.3. Analyseprosessen

Å skrive og produsere en tekst er et etnografisk arbeid og som produsent av et etnografisk arbeid er jeg ansvarlig for hvordan jeg framstiller meg sjøl og deltakerne i forskningen. Teksten skal invitere til lesing og påstandene må være forankret i handlingsfylte hendelser i den virkelige verden (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 287-288).

I prosessen må man vise refleksivitet og holde seg til problemstillingen (Bukve, 2016). En må være åpen for å endre problemstilling ut fra de data en får, samt kunne vurdere om de er hensiktsmessige i forhold til det jeg vil finne ut (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 234).

Dette ble en balansegang igjennom studiet og kalles en abduktiv tilnæringsmetode.

Hammersley og Atkinson (2012, s. 238) hevder at det er en fare med å ta utgangspunkt i en teori, da du som forsker kan være forutinntatt og vil tvinge tolkning inn i en bestemt form.

Teorien må heller brukes som kilde til å forstå fenomenet. Dette var noe som opplevdes problematisk i analyseprosessen og ved produksjonen av data, da jeg den første tiden var preget av å være på let etter noe bestemt som skulle passe med mitt valg av teori. Etter hvert lot jeg empirien heller tale for seg og ut fra det analysere i forhold til problemstillingen.

Analyse handler om å finne forskningsprosjektet sin fortelling, sier Løkken (2012, s. 78).

Fortellingen må knyttes til andre prosjekters fortellinger, det vil si relateres til verden (Løkken, 2012, s. 79). Metodiske regler for fortolkning bør ikke være for strenge, (Løkken, 2012, s. 99). I analyse av oppgaven ble det viktig å kunne veksle mellom å se detaljene og

helheten utfra dataproduksjonen. I og med at jeg fikk et omfattende datamateriale ble det en stor jobb å gå igjennom videosekvensene, samt knytte dette opp mot andre observasjoner. En del av videomaterialet ble transkribert, mens noe ble bare registrert som tema og lagret. Andre videoer ble slettet fordi de ikke var aktuelle i forhold til problemstilling. Det var krevende å vurdere hva som skulle transkriberes og ikke, men særlig naturelementet og dens nærhet i situasjonen var avgjørende for mine analyser og de valg jeg tok både når det jeg valgte å filme og de filmer jeg valgte å se nærmere på. En annen avveining jeg tok var å variere hvem jeg observerte, slik at hele gruppen ble representert i datamaterialet mitt, også i analysedelen. Lange observasjoner kan være uhandgripelige og gi dårlige data fordi refleksjon ikke blir nok prioritert (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 78). I min feltstudie ble det både mange og lange videosekvenser, der noen ble slettet, noen registrert med innhold, mens noen ble nærmere transkribert og reflektert. Problemstillingen hjalp meg å fokusere og vise vei for studien (Krumsvik, 2013, s. 41). I alt har jeg 42 videoer som er vurdert og transkribert i varierende grad som grunnlag for min analyse. Jeg har gjort observasjoner både ute og inne hver dag. Disse ble registrert for å få et helhetlig bilde over barnas aktiviteter både ute og inne. Ut fra transkribering og notering av data prøvde jeg å finne tema ut fra datamaterialet mitt. Jeg syntes å finne ulike kategorier, men syntes jeg trengte en bedre systematikk i arbeidet mitt. Ved å sette meg inn i kvalitativ analyse, fant jeg SDI- modellen og bestemte meg for å kode materialet på nytt ut fra denne modellen (Tjora, 2018, s. 17). SDI- modellen står for stegvis deduktiv induktiv metode. Det vil si at en systematisk framgangsmåte og gjennomskuelig prosess med mål om å gjelde for mer enn utvalget som er studert. I kodingen ble det nå viktig å få en empiri nær koding for å redusere volumet på materialet og sikre studiets pålitelighet ved at analysen springer ut fra empirien. I Tjora (2018, s. 46) var det noen spørsmål jeg brukte under kodingen for å sikre en god koding. En god koding er ikke en sortering, men et sammendrag av innholdet. Etter å ha nærkodet materialet på nytt grupperte jeg kodene ut fra tematiske sammenhenger i kodegrupperinger samt skilte ut koder som syntes irrelevante. Igjen ble kodene testet opp mot kodegrupperingene. Her begynte jeg å finne retningen for min undersøkelse. Kodegruppene jeg fant dannet grunnlaget for hovedtemaer i analysen. Selve grupperingen var utfordrende da mange av kodingene kunne komme inn under flere grupper. Her beveget jeg meg over i en deduktiv fase i analyseprosessen, da kodene nå ble knyttet til en teori eller konsept. Jeg fikk 12 kodegrupperinger som jeg nå sendte inn til veiledning for å sikre en intersubjektiv refleksjon i et induktivt stadium i analyseprosessen.

For at forskningen skal bestrebe seg gyldighet er det viktig som forsker å være kritisk i analyseprosessen, dokumentere tolkninger opp mot teori og tidligere forskning og finne en sammenheng mellom problemstilling, funn og drøfting, sier Krumsvik (2013, s. 44). Ut fra mine funn ble det viktig å til stadighet å gå tilbake til teori og problemstilling for å få en sammenheng i oppgaven. Etter nøye og gjentagende studering av notater og transkripsjoner endte jeg til slutt opp med 3 hovedtema ut fra de 12 kategoriene jeg fikk ut fra analysen. Disse temaene vil bli belyst og drøftet i kapittel 5.0.

4.4. Etiske vurderinger

I forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016, pkt.12) står det at «Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet». Barn har et særlig krav på beskyttelse i forskning og metode, og innhold må tilpasses barnets alder og individuelle situasjon (NESH, 2016, pkt. 14). Det legges også vekt på at barn skal danne seg egne synspunkter og få gi uttrykk for disse (FNs barnekonvensjon, 1989, artikkel 12). Studiet må vurdere barnets sårbarhet, men også se barnet som kompetent. Mine vurderinger veide nytten av prosjektet opp mot om mine metoder kunne være til skade for barnet. Det at samfunnet fordrer større grad av medvirkning fra barn er et argument for at barn skal kunne delta i forskning som betydningsfulle borgere. For meg er det vesentlig å la barn kunne komme til syne og derfor viktig å gå til barnet selv i forskning, for at deres væren skal få oppmerksomhet i samfunnssammenheng.

Prosjektet ble meldt til NSD og fikk godkjenning til forskning i barnehagen før jeg tok kontakt med den aktuelle barnehagen (Vedlegg 2.). Skriftlig informert samtykke ble innhentet fra foreldre og ansatte på den aktuelle avdeling (vedlegg 3.). Det at samtykket skal være informert betyr å informere godt om hva deltakelse i forskningen innebærer, hensikten med forskningen, samt retten til å trekke seg fra deltakelse til enhver tid (Hammersley & Atkinson, 2012). Videre var samtykke fra barna i den enkelte situasjon vesentlig å vurdere gjennom hele oppgaven. Det å vurdere samtykke fra barna skjedde gjennom å vurdere og reflektere i enhver situasjon. (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 297) sier at det kan virke legitimt å gå inn i barns private sfære i forhold til voksne. Her ble det for meg viktig å hele tiden reflektere over

hvordan jeg behandler datamaterialet med respekt ovenfor barnet. Jeg brukte tid med barna for å bli kjent før jeg gjorde observasjoner og i særdeleshet videoobservasjoner. Et avgjørende kriterium som lå til grunn for om jeg observerte var at barna virket tilfreds med å ha meg tilstede i sin nærhet. Jeg opplevde å bli fort kjent med barna og at de stort sett godtok min tilstedeværelse. I observasjon av barna har jeg reflektert over mitt mandat og rett til å observere og publisere noe som kan se ut til å være privat for det enkelte barn. Spørsmål som har meldt seg er hva kan jeg vite om barnets intensjoner, samt min rett til å filme der barn er oppslukt av egne aktiviteter og hvordan skal jeg uttale meg om dette?

Under studien har jeg tilstrebet å sikre og vise stor grad av integritet overfor datamaterialet, funn i analyse og drøfting. Navn på barn, ansatte, barnehage og sted har blitt anonymiseres og navnene i oppgaven er derfor fiktive. Videre er alt empirisk observasjonsmateriale slettet etter endt studie og oppbevart forsvarlig og bare tilgjengelig for forsker under forskningsperioden.

Østrem (2012, s. 12) sier at det er et asymmetrisk forhold mellom voksne og barn der den voksne ut fra sin kunnskap og erfaring har større makt. Jeg skriver ut fra et voksent perspektiv og har da makt i forhold til både voksne og barn i forskningsbarnehagen, men i særdeleshet barnas handlinger som har vært i søkelyset for min studie. Det ble viktig å tilstrebe en arena for likeverdighet. Når man forsker med barn kan man lett innrette eller konstruere et barneperspektiv eller barnesyn (Gulløv & Højlund, 2003). Jeg har ikke til hensikt å skape et bestemt syn på barn som gruppe, min interesse er å åpne for kunnskap om disse barnas kroppslige væremåte og de mulighetsrom til demokratisk deltakelse som ligger i deres miljø.

Jeg har gjennom oppgaven tilstrebet å vise et godt forskningsetisk skjønn gjennom å vise gjennomsiktighet i prosessen. Usikkerhet og følsomhet i forskningen bidrar til åpenhet, innlevelses og evne til å forholde seg kritisk i en etnografisk studie (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 316). Min vurdering, vil jeg igjen poengtere, er kun mine tolkninger ut fra mine opplevelser i møte med barna i denne barnehagen og de erkjennelser jeg gjorde meg ut fra min forforståelse.

Jeg har gjennom hele oppgaven prøvd å formidle de etiske avveininger det medfører å være forsker i feltet gjennom deltakende observasjon og håper at dette gjenspeiles gjennom hele oppgaven.

4.5. Vurdering av studiens kvalitet

Thagaard (2013, s. 187) sier at det er vesentlig at forskning er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Jeg har etter beste evne prøvd å beskrive hvordan forsoningsprosessen har forløpt. Jeg har belyst hvordan jeg metodisk har jobbet meg fra en problemstilling, ut i feltet og analysert funn drøftet i lys av min forforståelse, teori og tidligere forskning. Jeg har tydeliggjort min tilnærming i studien der refleksivitet har hatt stor betydning. Ut fra min forkunnskap og forforståelse har jeg kontinuerlig måttet reflektere over om jeg tillegger observasjoner egen mening og en intensjon om å løfte fram forskningsdeltakernes perspektiver.

Min opplevelse var at barn og personalet var fortrolige med meg som forsker i feltet. Jeg kan imidlertid ikke se bort fra at de ble påvirket av min filming og observasjon og ville opptrådt annerledes dersom jeg ikke hadde vært tilstede. Studiens komplekse tematikk kan gi pålitelige data. Bakgrunnen for dette bygger jeg på at forståelsen av demokrati er så ulik blant personalet (Pettersvold, 2014), slik at personalet vanskelig kunne påvirke mine data i en bestemt retning. Min studie i utemiljø gjør at jeg har stor frihet til å velge mine observasjonsposisjoner uten å være til hinder for personalets arbeid eller la meg bli styrt i observasjonene. Min bevissthet om egen rolle i forskningen tror jeg gjør studien mer pålitelig.

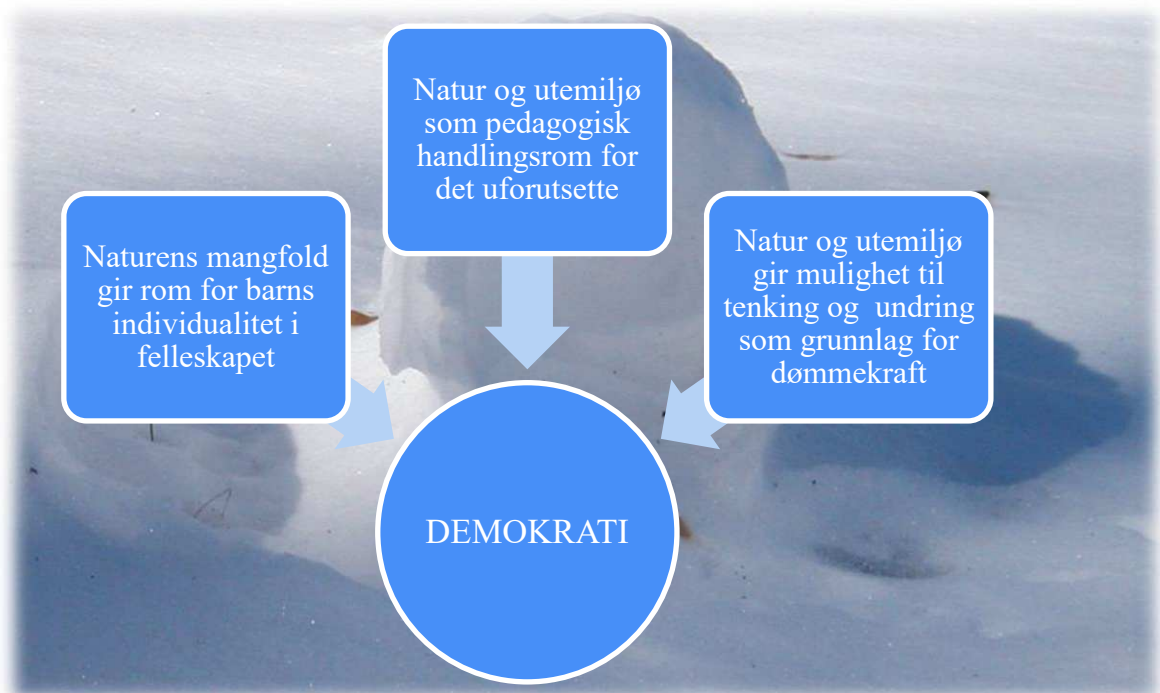
Begrunnelser for tolkninger i en studie er grunnlaget for studiets troverdighet (Thagaard, 2013, s. 193). Min studie var forankret i teori om demokrati, barns kroppslige væremåte og naturens *Affordances*. Funn i studien ble analysert i lys av disse teoriene, samt tidligere forskning og annen relevant teori. Jeg har drøftet mine funn ut fra teori og synliggjort dette gjennom oppgaven. En svakhet med studien kan komme av lite relevant forskning på området demokrati og de minste barna. Det tema jeg har belyst kunne med fordel hatt behov for mer forskning for å bedre kunne bedømme studiets troverdighet. For å øke troverdigheten i prosjektet har jeg jobbet for å få en bredde av perspektiver inn i oppgaven. Eksempler i datamaterialet er presentert slik at empirien blir synliggjort og leseren sjøl kan tolke ut fra sin forforståelse og åpner dermed for andres tolkninger samtidig som jeg viser min tolkning. Min kjennskap til barnehagemiljøet som pedagog kan både være en styrke og en begrensning, sier Thagaard (2013). Min erfaring sikrer kompetanse til å komme nær barna i deres kroppslige væren, men kan samtidig hindre meg i å se eller undre meg over ting fra et mer distansert ståsted.

I min empiri har jeg ikke til hensikt å generalisere kunnskap, et forskningsfenomen kan imidlertid overføre innsikt til andre enheter. Et eksempel som lykkes kan ha overføringsverdi framfor de mange mislykkede eksempler, sier Hammersley og Atkinson (2012, s. 23). Jeg ønsker å belyse og beskrive hvordan naturen kan være til nytte for barns demokratiske deltakelse og har et ønske om at min forskning kan være med å bidra til reflektert handling i barnehagefeltet. Med reflektert handling mener jeg at barnehagene skal kunne argumentere for å ha et bevisst forhold til de valg de gjør for barnas handlingsrom i hverdagen. En reflektert handling skal innbefatte de som jobber med små barn i barnehagen til daglig, men også en refleksivitet blant de som skal vurdere utemiljøet og utelivets betydning for barns mulighet til aktiv deltakelse på barnehageeiernivå og for planlegging av barnehager og barndom i et samfunnsutviklingsperspektiv. Studien går ikke inn på utemiljøets kvaliteter som kan hindre demokratisk deltakelse, men ses i lys av hva som kan fremme demokrati.

5. FUNN OG DRØFTING

Min problemstilling omhandler hvordan samspill i vinter- og naturmiljø kan fremme demokrati for de minste i barnehagen. I datamaterialet har jeg funnet 3 forhold som fremmer demokrati ut fra mine valg, observasjoner og tolkninger. Eksemplene jeg presenterer i dette kapitlet representerer kategorier i mine funn, noe som betyr at de ikke er enestående, men illustrerer gjennomgående trekk ved barns handlingsmulighet i denne barnegruppa. Hvordan jeg har kommet fram til disse kategoriene har jeg beskrevet nærmere i metodekapitlet. For det første ser naturmiljøet og utelivet ut til å gi barn mulighet til å komme til syne som individ i barnehagefelleskapet. For det andre observerte jeg lite føringer og begrensninger av barns initiativ, noe som kan vitne om en pedagogisk praksis som er åpen for det uforutsette, og gi barn mulighet til å komme med sine begynnelse. Det tredje jeg observerte som bidrag for å fremme demokrati var utelivets- og naturmiljøets mulighet til undring, tenking og utforskning. Dette kan tolkes som en førrefleksiv tilstand og preget barns aktivitet i vinterlandskapet. Ut fra mine drøftinger vil jeg vise en måte å forstå dette på ut fra problemstillingen om å fremme demokrati for de minste i barnehagen. Modellen under synliggjør de tre forholdene som preger mine funn ut fra min empiri (figur 1.)

Problemstilling: Hvordan kan samspill i vinter- og naturmiljø fremme demokrati for de minste i barnehagen?



Figur 1.

5.1. Naturens mangfold gir rom for barns individualitet i felleskapet

Mange av observasjonene mine viser at naturen skaper et handlingsrom for aktivitet og utforskning hos barn. Biesta (2009) framhever at demokrati handler om å ta initiativ og få respons fra andre. I min studie av utemiljøet er det ofte miljøet i seg sjøl som skaper initiativ og gir respons og er «den andre» barnet samspiller med. Handlingsrommet betegnes her med barnets kroppslige møte med snøen og isen alene, eller sammen med andre barn og voksne. Naturens uforutsigbarhet, utfra sin egenskap til forandring, ser ut til å bidra til mange muligheter for barns aktivitet. Det skapes et mangfold av initiativ som blir møtt med undring og interesse. Kroppens møte med naturmiljøet ser for meg ut til å gi handlingsrom for at barnets individualitet kommer til syne i fellesskapet. Handlingsrommet er, etter Biestas (2009) demokratiforståelse, avgjørende for å kunne oppnå øyeblikk av demokrati i felleskap med andre. I 5.1 vil jeg beskrive hvordan individualitet kan ha betydning for oppnåelse av demokratiske øyeblikk. Fra 5.1.1 til 5.1.3 belyses en utvikling der individualitet kan fremme demokrati, fra å bygge identitet gjennom erfaringer med miljøet, til senere å kunne oppnå øyeblikk av demokrati i felleskap gjennom initiativ og respons i samspill.

5.1.1. Snø, is og vann sin *affordances* til kroppslig handling.

Barns mulighet til handling er avgjørende for demokratisk deltakelse (Biesta, 2009). I utetiden så jeg det jeg vil betegne som en førdemokratisk deltakelse, der barnet erverver seg erfaringer i miljøet. Gjennom interaksjon med miljøet erverves erfaringene til å skape seg sjøl som individ og denne individualiteten er en forutsetning for å kunne delta og handle i felleskap med andre. Merleau-Ponty (1994, s. 45) sier at subjektet orientere seg i verden ut fra sin kropp. Ut fra mine observasjoner på vinterstid så jeg at naturmaterialet vann i sine forskjellige former ga handlingsrom for barns lek og deltakelse. På barnehagens uteområde var aktiviteten oftest preget av utforskning av snøen, isen eller vannet. Barna utforsket naturmaterialet på ulike måter og med hele kroppen. Ulike *affordances* som vannet ga, muliggjorde et mangfold av initiativ fra barna og utforskning ga ulik respons tilbake. Naturmaterialets egenskap for endring ut fra temperatur og værforhold ga store variasjoner i forhold til den respons barnet fikk og de initiativ barna viste. God tilgang på lekemateriell ga ytterligere mulighet til handling. Aktivitet jeg observerte i utetiden i møte med miljøet var i stor grad preget av innlevelse, undring og utforskning der barna var opptatt i egen aktivitet i møte med naturelementet. I observasjonen under beskriver jeg hvordan Theo tar i bruk naturmiljøet i meningsskapende

aktivitet gjennom konsentrert egen handling og etterpå drøfte hvorfor dette kan bidra til å fremme fremtidige demokratiske øyeblikk.

Theo skubber på en snøskuffe i nærheten av to voksne som står og prater sammen. Theo er borte ved en liten snødekt helning ned fra barnehagebygget og jeg står et godt stykke bortenfor. Jeg snur meg mot han da jeg hører en lyd fra han. Jeg tolker det som om han har glidd på isen og sier: «datt du på rompa, var det glatt? (jeg smiler, men Theo ser ikke ut til å legge merke til meg).

Theo slippet snøskuffa, krabber så opp den lille helningen som er dekt med snø og is og kommer seg etter hvert opp på to bein, men glir med den ene og detter igjen. Theo krabber litt lengre inn på plattingen og reiser seg på to ben igjen. Han går igjen ned den litte helningen, glir og detter på rompa (det er et smil rundt munnen hans). Theo snur seg og reiser seg opp i helningen, men glir igjen, noe som igjen framkaller smilet. Han prøver å krabbe opp helningen, men glir, prøver å reise seg, men glir igjen. Etter hvert krabber han opp hele helningen. Han klarer etter hvert å reise seg. Han går igjen mot helningen og denne gangen glir han ikke, han går videre mot en stor «hyttebil» som står på uteområdet, der mange barn leker. Han stopper og observerer deres lek.

Denne og flere lignende observasjoner i min empiri viser hvordan isens og snøens respons gir barnet glede og motivasjon til å ta initiativ til handling med kroppen. Dette ser ut til å være en gjennomgående utholdende aktivitet i utemiljøet i denne barnegruppen. Merleau-Ponty (1994, s. 45-46.) sier at rommet kun ses gjennom at jeg har min kropp, som her synliggjøres gjennom at Theo orienterer seg i verden og får erfaringer gjennom sin kropp. Sanderud og Gurholt (2014) sier barn har en indre trang til å utforske med kroppen, noe Hagen og Rystad (2014, s. 42) sier kjennetegner barns bruk av utemiljø og naturmiljø. De peker på at attraktive miljøer for barn er miljøer som gir respons og er påvirkningsbare og forandrer seg gjennom årstidene. Theos aktivitet preges av trangen og gleden til å utforske kroppens muligheter med og mot miljøet og den ser ut til å være altoppslukende der han kun enser det som skjer rundt han i møte med naturmaterialet. Det er tydelig at Theos aktivitet her fortsetter så lenge han får respons fra snøen/ isen og slutter når responsen uteblir. Smilet hans viser at dette er en aktivitet som gir mening, der han får medvirke sammen med sitt miljø. Her er det snøen og isen som materiell som gir respons til barnet og som utfordrer til dialog. Sjøl om jeg i starten

gir Theo tilbakemelding på hans aktivitet, virker det ikke som om det utenfor han sjøl og naturmiljøet har betydning, foruten at det virker som han er trygg i situasjonen.

Merleau-Ponty (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 12) skiller ikke mellom kropp og tenking. Erkjennelsen av å være til oppleves gjennom egen kropp. Når Theo glir og smiler kan ikke smilet og gleden skilles fra kroppen som glir på isen. Det at han får tid og rom for å prøve ut møte med isen alene virker betydningsfullt for Theo og demokratisk fremmede fordi Theo her kan fremme sin individualitet for seg sjøl og andre. Isens potensielle *affordances* for å gli blir aktualisert for Theo denne dagen, fordi den befinner seg på denne helningen som er tilgjengelig for Theo i hans daglige bruk av uteområdet i barnehagen. Allikevel er ikke dette isens potensielle daglige *affordances*. Det er kun i dag og i dette øyeblikket at denne muligheten oppsto, og kan gi Theo mulighet til å erfare, handle og bringe noe nytt til verden.

Jeg tolker Theos aktivitet her som å ikke preges av samspill med andre, allikevel er han i samspill med sitt miljø. Sjøl om han ikke er i samspill med andre har han posisjonert seg i en viss distanse til de rundt seg, er synlig i felleskapet med barn og voksne og kan ha en intensjon om å være virksom til felleskapet. Arendt (I Øverenget, 2001, s. 64-70) setter fokus på at det politiske rommet ikke må forveksles med det sosiale rommet. Arendt (1996, s. 55) hevder at i vår moderne tid har vi en sterk fremvekst av det sosiale rommet som kan true den private sfæren og den politiske sfæren. Dette fordi det sosiale representerer en flokkmentalitet som både invaderer det politiske og det private rom slik at friheten forsvinner. Det politiske rom kjennetegnes her med uforutsigbarhet, spontanitet og individualitet mens det sosiale rom kjennetegnes av forutsigbarhet, homogenitet og kategorisering av andre og seg sjøl. Dermed blir roller fremherskende i det sosiale rom. Theo representerer her mange observasjoner i min studie av barns ulike spontane, individuelle og særegne aktivitet. Slik handling vil kunne sies å fremme det politiske offentlige rommet i den betydning at det samler mennesker, gjennom å både skille og binde mennesker sammen uten overdreven avstand eller overdreven likhet. Theos møte med miljøet er uforutsett og bringer fram handling som ikke er forventet, men framkaller øyeblikk av spontanitet og særegen handling. Ut fra dette kan natur og uteliv i barnehagen fremme demokrati ved de *affordances* som gir rom for barns individualitet i felleskapet, slik Theos individualitet står fram for han sjøl og i miljøet. Naturens bidrag til handlinger i øyeblikket er her uforutsigbare for Theo og de andre barna og kan dermed føre med seg spontane, særegne øyeblikk av initiativ og respons i miljøet.

Rossholt (2012) sier at for små barn må det demokratiske ses i sammenheng med muligheten for å bruke kroppslige uttrykk, noe jeg ut fra mine observasjoner kan støtte meg til. For Theo handler det demokratiske om å ha mulighet til å handle kroppslig med og til sitt miljø gjennom å erverve seg erfaringer. Erfaringer er hvordan egenkroppen ut fra sanser berikes og gir en helhetlig opplevd betydning, som etter hvert knyttes sammen med tidligere erkjennelser og gir en rikere betydning i en ny kroppslig helhet (Merleau- Ponty, 1994, s. 111). I eksempelet med Theo er ikke samspeillet mellom mennesker synlig, dermed kan man si at det ikke kan betegnes som demokratisk deltakelse. Det som gjør at jeg allikevel vektlegger barnas individuelle handling med dette eksemplet, bygger på at engasjement rundt egenaktivitet preget de minste sin væremåte i stor grad, og fordi den erfaring barnet får i disse handlinger til verden muliggjør demokratiske øyeblikk senere i møte med andre, noe som igjen øker muligheten for at demokratiske øyeblikk faktisk kan oppstå. Theos samspill med miljøet gir han unike erfaringer som bygger mangfold og forskjellighet, noe som gjør han i stand til å synliggjøre sin individualitet i felleskap med andre forskjellige. Demokrati betinges av mangfold, sier Biesta (2009). I lys av dette kan naturmiljøets utforskende muligheter i barns egenaktivitet fremme demokrati gjennom å kunne gi forutsetninger for barnet til å bringe noe nytt til verden i møte med andre.

Rossholt (2012) formidler at barnets bruk av materialer er en forlengelse av kroppen. Å ha tilgjengelig lekemateriell i tilknytning til snø syntes å bidra ytterligere til initiativ og handling. I min studie ser jeg at lekemateriell som spader, bøtter, boller, kasseroller, skuffer og kjøretøy virker i møte mellom barnet og naturmaterialet. Lekemateriell og tilgangen på dette, sammen med naturmaterialet, ser ut til å bety en ytterligere handlingsmulighet og mangfold i barnets aktivitet og individualitet. I observasjonen under vises lekemateriellets betydning for barns aktivitet og her er responsen i samleken viktig for barnets handlingsmulighet. Samtidig viser observasjonen godt hvordan naturens *affordances* gir både mulighet og begrensninger i barnas utforskning av mulighetsrommet.

Maren og Kaia har hatt en lek med grus og vann bak lekestua dagen før. De har hentet grus og vann ved veggen og laget en søleblanding i en kasserolle med spadene sine. I dag er det kaldere i været og Maren oppsøker igjen denne aktiviteten. Hun oppdager at aktiviteten er vanskelig. Hun prøver å få med seg Milla på leken, men Milla forstår ikke hva hun vil og grusen og vannet fra i går er blitt til is og grusen sitter fast. Maren avslutter aktiviteten med å kaste fra seg kasserollen og går videre til flere som sitter rundt et vannhull i isen sammen med en voksen.

Fasting (2015) sier at barn får relasjon til sin lek og sine lekesteder. Maren vil her gjenoppta leken fra dagen før og utforsker mulighetene ut fra de erfaringer hun har fått tidligere. Ut fra mine observasjoner kan det se ut til at barna gjerne gjentar sine aktiviteter fra dagen før og ut fra sine tidligere erfaringer. Responsen omgivelsene gir, skaper nye utfordringer og bidrar til nye erkjennelser og nye initiativ. Her ser vi at miljøet, været og andre mennesker og deres respons, men også mangel av respons, bidrar til endring og det å måtte ta andre initiativ. Miljøet her vil da bidra til endring og forskjellighet. Noe er annerledes denne dagen, responsen uteble både fra naturmaterialet og fra de rundt Maren. Marens initiativ ble ikke møtt av respons og mistet derfor mening. Hun tok imidlertid initiativ til å oppsøke vanddammen der hun utforsket sammen med andre, med et felles fokus på vannet. På en måte kan man si at Marens mangel på respons førte henne videre til andre muligheter for å vise initiativ og få respons. Små barn har en vandrende væremåte og vandringen betegnes som en levendegjørende dans der mennesket, sted og ting korresponderer med hverandre. Gjennom vandring og bevegelse vil man skape steder, sier Hackett (2016, s. 21.).

Å få gå på oppdagelsesferd i barnehagens åpne landskap skaper mening og glede hos barnet fordi de får anledning til å utforske, noe som gir nye handlingsmuligheter. Her finner Maren nye handlingsmuligheter og mulighet til utforskning sammen med andre rundt vanddammen. Thorbergesen (2012a) framhever materialets betydning for barns handling. Tilgang på lekemateriell og materiell som gir sanseerfaring, motiverer til handling. Marens møte med grusen og vannet sammen med kasserollen og spaden ga mulighet til handling gjennom sanseerfaring med materialets formbarhet i samspillet med Kaia. Barnehagen ga barna tilgang til lekemateriell som bl.a. bøtter, boller, spader, kjøretøy, noe Myrstad og Sverdrup (2016) sier bidrar til å kunne være med i leken som deltaker og som Rossholt (2012) sier bidrar til en forlengelse av barnets kroppslige væremåte.

5.1.2. Å lage spor i snøen er å være på sporet til samspill

Dager med mer snø ser ut til å kunne gi andre erfaringer med snø som handlingsmateriale, men også bidra til å møte andre i kroppslig lek. Barns møter var gjerne preget av aktivitet knyttet til det å skli ned helninger, hoppe fra høyder og ned i snøen eller gå etter hverandre i sporsnøen. Snøens formbarhet bidro til samspill i møte med andre barn og voksne gjennom formasjoner som ga *affordances* til fantasi og lek. Spor etter føtter eller sklispor i snøen motiverer barna til å gå etter hverandre, bruke den samme sklia i snøen eller hoppe i den samme snøhaugen.

I dag skal de største barna på avdelingen på tur. Det har kommet 15 cm nysnø på natta. Vi går til noen gamle hus i nærheten og barna finner en stor stein de vil opp på. De fire barna som er med denne dagen, vil opp på steinen og hoppe ned fra steinen. Etter mange gjentakelser der alle hopper ned det samme stedet går vi videre inn på tunet i den dype snøen. Det er litt tungt å gå for små føtter, men de er opptatt av å finne andre steder å hoppe fra. Barna følger etter hverandre og gjør de samme tingene. Når vi skal tilbake til barnehagen må vi ned en skrent til veien. Siri setter seg ned og aker ned skrenten, Lisa kommer etter. Siri og Lisa går opp igjen, mens Kaia sier: «Kare ikke» (men formidler at hun gjerne vil). Milla strever med å komme seg opp bakken. Kaia kommer også opp etter hvert. Slik går det en stund til personalet sier at nå må vi gå.

Turen i nysnøen denne dagen er et bilde på hvordan barna persiperer verden rundt seg og hverandre gjennom kontinuerlig kroppslig aktivitet. Marleau- Ponty (1994) sier at barnet er åpen for verden og andre mennesker intersubjektivt og episoden viser hvordan persepsjonen og handlingen her knyttes sammen uten refleksjon til en kroppslig bevissthet. På barnas vandring i snøen var det i særdeleshet de andres spor som kom dem i møte. Slik opptar barna hverandres intensjoner på et pre-refleksivt plan (Amundsen, 1998). Min studie viser at bakker og steder barna kunne skli gjerne bidro til samspill. Her fikk barna en felles oppmerksomhet. Mine observasjoner viser at sklilek i bakker og helninger er en aktivitet som barna kan skape et fellesskap i og med. Løkken (2004, s. 58) har funnet at store gjenstander bidrar til fellesskap gjennom at kroppen blir leketøy som oppleves mer meningsfylt for små barn enn bruk av små

leketøy. Bakken, sklia eller helningen ses her på som det store leketøyet. Foruten helninger så jeg også at spor barna lagde i snøen førte barna på sporet av hverandre i felles aktivitet.

Barns kroppslige væremåte er intersubjektiv (Merleau-Ponty, 1994). Væremåten preges av inntoning, gjentakelser, etterligning, overdrivelse og nye innfall (Løkken, 2004). Særlig rundt, i og med miljø med muligheter for å skli så jeg at barna hadde anledningen til å skape noe nytt inn i felleskapet. Slik samhandling kan dermed gi mulighet til å skape demokratiske øyeblikk og på den måten kan vintermiljøet være en demokratisk arena for små barn. Demokratisk deltakelse fordrer samspill og felleskap og det kan se ut til at bakker og helninger for å skli er miljø som bidrar til samspill. Særlig dager med mye snø ga muligheter til å finne felleskap ved hjelp av spor og formasjoner barna laget i snøen. Disse sporene var ikke noe barna planla som mål, men bare en respons snøen ga på enkelte snørike dager og som bidro til at barna kunne bringe fram noe nytt til verden med nye initiativ fra de rundt i barnehagefelleskapet.

5.1.3. Utemiljøet som medspiller og motspiller til barns kroppslige aktivitet.

Mine observasjoner viser at barn finner mening med en vandrende kroppslig utfordrerne aktivitet. Ofte gjentok barna den samme aktiviteten daglig i utemiljøet og valgte de samme aktivitetene over flere dager. Et annet funn er at barna tar seg god tid og kan med små avbrudd gjerne gå tilbake for så å gjenoppta «sin» aktivitet. Barna er i konstant bevegelse og bruker ofte fysisk styrke med stor utholdenhet og konsentrasjon både individuelt og sammen med andre i utetiden.

Hver dag var det en aktivitet som gjentok seg når utetiden begynte. Barna tok snøskuffene og begynte å vandre ute på uteområdet med disse skubbende foran seg. Det var ofte en gjentakende aktivitet som bar preg av rutine og ritualer der de vandret etter hverandre med snøskuffene en stund for så å gå til andre aktiviteter. Snøskuffesekvensen opptrådte kun når barna gikk ut og ble sjelden brukt senere i utetida. Snøskuffene var plassert like ved ytterdøren og var noe barna lett så når de gikk ut i overgangssituasjonen fra inne til ute. Ved spørsmål om dette til en voksen i barnehagen, trodde hun kanskje at snøskuffa var noe foreldrene bruker å starte med når de kommer ut om morgenen hjemme. Sekvensen med snøskuffene var en aktivitet som hadde et samspillsaspekt ved seg. De gikk, gjerne etter hverandre, og sanset hvor de andre var i forhold til seg sjøl. Jeg hadde også et inntrykk av at denne oppstarts aktivitet var en begynnelse, en start, for å finne hvilke aktiviteter og ideer som

dukket opp rundt neste sving. Noen dager ble snøskuffa fylt opp og laget fine spor i snøen, mens på andre dager med hard is/ snø hadde snøskuffene mer fart og laget mer lyd. I noen av disse aktivitetene ser jeg at barna venter på hverandre og vandrer i en stille bane etter hverandre. I andre tilfeller ser jeg at det å bruke krefter i denne og lignende episoder i møte med snøen og utemiljøet ser ut til å motivere til handling. Ofte ser jeg at barna liker den motstanden snøen og isen gir når de vil komme seg fram med snøskuffa, med sparken eller den store traktoren. Det ser ut til at det er utfordringen i form av motstanden barnet møter som respons som motiverer til handling. Seland (2009); Åmot og Ytterhus (2014); Grindheim (2014) har sagt at barn medvirker ved å yte motstand i forhold til grenser og regler. I dette vintermiljøet kan kanskje barna medvirke i møte med den motstanden de opplever i materialet i utemiljøen. Små barns medvirkning ved motstand vil i så måte også forholde seg som en kroppslig motstand.

Løkken (2008) sier at små barn har samspill og dermed felleskap gjennom å etterligne og gjenta hverandres aktivitet og samtidig komme med egne innspill. I denne sekvensen eller rutinen enset jeg en felles aktivitet som kunne markere at nå går vi i felleskapet ut for å møte nye utfordringer. Løkken (2008) formidler de mistes væremåte som det å følge opp hverandres aktivitet i en gjensidighet i barns lek. De danner en rytme, der barna kommer med sine nye innfall i leken som kan sies å være respons og nye initiativ som bringer noe nytt til verden i den konkrete situasjonen de befinner seg i. Demokrati er ikke noe konstant, men noe man kan oppnå i handling intersubjektivt (Biesta, 2009). Denne motoriske aktiviteten barna hadde mulighet til i utemiljøet og vintermiljøet ga dermed rom for demokratiske øyeblikk. Her er det viktig å poengtere at dette ikke var noe en kunne forutse eller planlegge, men en mulighet utemiljøet ga på grunn av sin egenart med stort rom for kroppslig utfordring og utholdenhet med sin egenskap til å være medspiller og motspiller med sitt mangfold og variasjon av vær- og føre- kombinasjoner og materialitet.

Mulighetene utelivet og vintermiljøet her gir benyttes av barna til kroppslig erobring av uterommet. Barna bruker hele seg og hele miljøet i disse aktivitetene. Det virker betydningsfullt å få bruke krefter, dytte hverandre på sparken, dytte traktoren eller snøskuffa rundt på uteområder i en konsentrert, utholdende aktivitet. På denne måten gir utemiljøet respons gjennom å være medspiller og motspiller og gir mening i barns lek.

I dette avsnittet har naturens *affordances* dannet grunnlag for å fremme demokrati, i neste avsnitt ser jeg på utelivets pedagogiske praksis som mulighet til å fremme demokrati for de minste i barnehagen.

5.2. Natur og utemiljø som pedagogisk handlingsrom for det uforutsette.

I min studie var barns lek preget av variasjon, spontanitet, gjentakelse og konsentrert aktivitet som krevde både styrke og presisjon. Det å kunne ha mulighet til å velge sine aktiviteter og kunne gjenoppta aktiviteten så ut til å ha betydning og gi mening for barnet. Pedagogisk fikk barna i denne avdelingen få begrensninger og god tid til egen aktivitet i utetiden. Barnets aktivitet ble lite styrt av regler og begrensninger, slik at det så ut til å skapes et mangfold av initiativ som blir møtt med undring og interesse. Kibsgaard (2014, s. 148-160) sier at naturen er en utømmelig kilde til undring og at pedagogenes tidsbruk ute bærer preg av ro og å følge barnas tempo, noe som bidrar til at barna hengir seg til lek, undring og utforsking. I forskningsbarnehagen opplevde jeg at personalet var tilstedeværende og tilførte sine initiativ på lik linje med barna, uten å kreve barns valg eller barns initiativ. De voksnes initiativ ble i noen grad observert og studert og ga noen ganger respons og førte til barns initiativ. Andre ganger uteble responsen fra barna da de så ut til å være opptatt og konsentrert i egne aktiviteter, utforsking, lek og handling. På to av dagene jeg var i barnehagen tok personalet initiativ til utforsking av vann i møte med det kalde vinterværet. Personalet hadde laget farget is i melkekartonger som de nå tok med ut i utemiljøet. Barna stimlet rundt de voksne for å se, for å deretter gå tilbake til sine andre aktiviteter. Det samme skjedde da personalet en dag slengte varmt vann opp i lufta og vi kunne se at det ble dannet skyer når vannet krystalliserte seg i den kalde lufta. I andre situasjoner kunne de voksne oppsøke barnas lek, som da Kitty begynner å skrape isen av den store hyttebilen, noe som førte til at flere barn fikk spader og responderte med å gjøre det samme som Kitty. I disse initiativene personalet tok opplevde jeg ikke en forventning om barns handling, men kun en mulighet til å føre initiativene videre. Pedagogisk ble utemiljøet, i egenart som natur med sin uforutsigbarhet, tilsynelatende møtt med lite tanke på målstyring og forventninger om bestemte handlinger og adferd fra barna. Jeg vil poengtere at det her ikke må forveksles med fravær av voksne eller fravær av deltakelse fra de voksnes sin side. Jeg opplevde god voksnetettheten og de voksnes engasjement og deltakelse som tilstedeværende. Imidlertid så det uforutsette ut til å danne utgangspunkt for pedagogikken. Biesta (2015, s. 279) sier at pedagogens arbeid er å arbeide med det uforutsette. Det uforutsette kan betegnes som en relativt ukjent hendelse eller situasjon som oppstår relativt uventet og overraskende for de som opplever hendelsen og konsekvensene av den, og som må håndtere dette (Biesta, 2014, s. 164). Pedagogikk dreier seg om å være aktiv og gjøre noe med en person slik at denne kan muliggjøre seg som subjekt, ved å være underkastet det som skjer utenfor oss sjøl. Derfor må pedagogen ha tro på det barnet ikke er og ha tillit til det uforutsette (Biesta, 2015). Når personalet kom med sine

innspill kan dette bygge på en tillit til barnet og tro på at barnet kan ta i bruk egne uforutsette innspill i, med og til den verden de lever i. Dette krever at pedagoger med god dømmekraft kan gjøre kloke situasjonsbestemte vurderinger, sier Biesta (2014, s. 168). Dette forutsetter også pedagoger som jobber med dannelse, som ser hele personen og ikke bare har fokus på barnets ferdigheter, kunnskaper og evner. Den pedagogiske praksisen jeg opplevde i utemiljøet bygde i stor grad på det uforutsette og pedagoger tok initiativ uten å kunne forutse hvilke konsekvenser initiativene fikk for barna. En slik pedagogikk bygger på å bruke dømmekraft, erfaring og klokskap i sitt arbeid med å tørre vise sine initiativ uten å vite konsekvensene eller å få respons, men heller ha tillit til at det kan skape mulighetsrom slik at barn kan bringe noe nytt til verden.

Gjentagelse og utholdenhet i aktiviteter over tid og over dager er et funn i min studie. Det å gjenta aktiviteter eller gjenoppta aktiviteter fra tidligere var noe jeg observerte. For Mons var det å grave med gravemaskin, for Lisa og Kaia var det å fylle snø i bøtter og boller, for Mads og Theo var det å skubbe store traktorer eller sparker med stort pågangsmot og full styrke. Aktivitetene vitnet om et mangfold av initiativ og syntes som meningsfulle aktiviteter med stor grad av både utholdenhet, konsentrasjon, styrke og presisjon. Det å ha mulighet til å kunne utføre disse handlingene uten forstyrrelser og kunne styre sin egen aktivitet, så ut til å være betydningsfullt for barna og synliggjorde barnas eneståendehet i felleskapet.

Det er en kald og klar vinterdag i barnehagen og området er dekt av hard snø, samt noe løs snø som har samlet seg i spor og groper i bakken. Kaia finner en liten skål og en spade i lekekassen. Like ved siden av leker Lisa med en spade og kakeform i snøen og Milla kommer også springende. (De kommuniserer ikke sammen). Kaia begynner å finne snø og fylle opp i skåla. Hun vandrer fram og tilbake på et område ved gjerde på ca. 15 meter mot et lekekjøkkenområde og tilbake til lekekassen. Kaia detter på det ujevne underlaget med spaden i hånda og får litt snø i ansiktet. Jeg flirer og hun smiler til meg. Kaia reiser seg igjen og fortsetter på sin vandring fram og tilbake med å finne den fine snøen og ha den forsiktig oppi den lille skåla. Noen voksne snakker i nærheten og fanger hennes oppmerksomhet. Kaia snur seg mot de voksne, løfter hånda og sier høyt: «Ikke jeg», før hun igjen gjenopptar sin vandrende aktivitet.

Kaias aktivitet foregår over lang tid og gjentar seg over flere dager og viser en utholdenhet og et ønske om å få styre sin egen aktivitet. Sjøl om det var både voksne og barn tilstede som var tilgjengelige for lek, markerte hun tydelig at hun ville bestemme og styre sin egen aktivitet. Denne aktiviteten og utholdenheten krever tid og godt med plass slik utemiljøet her kunne gi. Hennes aktivitet krevde også presisjon og konsentrasjon over tid. Det var bare den fineste snøen som ble godtatt og ofte vendt hun tilbake på leting etter finere snø når hun oppdaget at snøen hun hadde på spaden ikke holdt mål og ble forkastet.

Slik som observasjonen av Kaia opplevde jeg at barn fikk mulighet, gjennom individets handling i utemiljøet, til å ha et felleskap der barna kunne tre fram for seg sjøl og andre. Arendt (1996) er opptatt av frihet og sier at individet har frihet til å velge hvem det skal være. Det som avgjør hvem vi er som person er vår evne og mulighet til å handle, handlingen er det eneste som knytter oss til et felleskap av mennesker. Utemiljøet kan dermed være et felles rom der mennesket kan utfolde seg i frihet, som er nødvendig for opprettholdelse av det offentlige rom (Øverenget, 2001, s. 30) og som Biestas (2009) demokratiforståelse dreier seg om. At barna i denne avdelingen hadde dette rommet for å kunne handle i felleskapet skyltes nok flere forhold. Naturens uforutsigbarhet, personalets tilstedeværende, men samtidig åpenhet for det uforutsette, overskygget det instrumentelle og kontrollerbare og ga rom for barnets frihet til handling i felleskapet. Ut fra at pedagogikken ikke så ut til å bli styrt av forutbestemte mål gjorde det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne mindre og ga rom for et felleskap tuftet på pluralitet og dermed frihet til å handle. Menneskets politiske væremåte springer ut fra vår mulighet og evne til å handle og er avhengig av et felleskap å utfolde seg innenfor (Øverenget, 2001, s. 182).

Barna så ut til å få mulighet for egne avgjørelser og valg i utetida, og miljøets *affordances* stimulerte til utholdenhet i aktivitet. Denne muligheten kan skyldes de voksnes reflekterte eller ureflekterte tendens til fri lek ute og medførte lite forstyrrelser og avbrudd i barn aktivitet. I Kaias vandrende aktivitet er kroppen alltid aktiv og utforskende i møte med det ulendte terrenget hun benytter. Aktiviteten er utprøvende og utforskende gjennom å skulle tilbakelegge en lang distanse i et krevende terreng med spaden fylt med fin, lett snø. Den gjentagende aktiviteten kunne for meg se meningsløs ut, men var for Kaia fylt av mening i seg sjøl. Merleau-Ponty (1994, s. 111) sier at kroppen som et motorisk og perseptuelt system ikke skiller tenking fra kroppen, men utgjør en helhet av opplevde betydninger. Derfor kan ikke voksne eller andre bedømme eller styre barns handling ut fra egen meningsskaping, da barnet med sitt kroppslige møte med miljøet er på let etter nye betydninger og det er i møte med seg

sjøl, i form av kropp, barnet gjør seg nye erkjennelser og erfaringer til sitt miljø som danner nye betydninger.

Å ta egne valg og styre sin aktivitet er medvirkning i egen hverdag. Seland (2009) sier at valg kan være å sette for store krav til barnet og fraskrive ansvaret fra de voksne. Det Seland her sikter til er valg de voksne utsetter barna for. Mine opplevelser var at de små barna i min studie tok sine valg ut fra tilgang til miljøet de oppholdt seg i og ut fra det som spontant opptok deres oppmerksomhet. Jeg opplevde at de i stor grad søkte og aktivt markerte sin aktivitet slik Kaia markerer at hun ikke vil la seg påvirke av de voksnes plan. Kaia viser gjennom sin markering med «ikke jeg» og sin bestemte kroppslige væremåte at hun har en oppmerksomhet mot felleskapet og posisjonerer seg ut fra dette, slik Johannesen og Sandvik (2008) sier er en medvirkning og en aktiv handling i felleskapet. Her markerer hun sin rett til å få holde på med denne aktiviteten og nekte å delta på det hun tenker de voksne planlegger. Johannesen og Sandvik (2008) sier at det å ikke ville delta er å være aktiv og en måte å posisjonere seg i samfunnet på som også betegnes som medvirkning (Seland,2009; Åmot & Ytterhus, 2014; og Grindheim, 2014).

Sando og Lysklett (2013) sier at det må jobbes med å begrense naturens uforutsigbarhet i barnehagens utemiljø om vinteren og viser til at is og snø kan virke som en hindring for de minste barnas utetid. Mine observasjoner viser imidlertid at barn finner stor glede av de variasjoner og muligheter vannet gir om vinteren og at slike begrensninger kan gå på bekostning av barns handlingsrom kroppslig med konsekvenser for utvikling, men også konsekvenser i form av begrenset medvirkning og begrensning av det offentlige rom. Jeg opplevde god voksentetthet, med få føringer for barns lek, noe som så ut til å gi store muligheter for barns egne initiativ i møte med vinterlandskapet. At de voksne var åpne for det uforutsette i møte med vinter og utemiljø bidro til muligheter for barns handling og en pedagogisk praksis som gir mulighet for at demokratiske øyeblikk kan oppstå slik jeg tolker det i min studie.

I dette avsnittet har jeg satt søkelyset på den pedagogiske praksis som natur- og utemiljøet bidrar til og som muliggjør demokratiske øyeblikk. I neste avsnitt vil jeg drøfte hvordan utemiljøet og naturmiljøet kan fremme demokrati, om enn en mer instrumentell tilnærming, gjennom å være en arena for tenking og undring og dermed danne grunnlag for dømmekraft og vurderingsevne som en forutsetning for å leve i et demokrati, ifølge Arendt (1996; i Mardth, 2007; i Øverenget, 2001).

5.3. Naturen og utemiljøets handlingsrom for tenking og undring.

I 5.2. beskriver jeg Kaias vandrende aktivitet i samspill med snøen og terrenget. Kaias aktivitet synliggjør individualitet i felleskapet, men også utelivets og utemiljøets mulighetsrom for undring og tenking som utgangspunkt for vilje og dømmekraft. I uteområdet og vinterlandskapet, både utenfor og innenfor barnehagens område, opplevde jeg et mulighetsrom for tenking og undring. Muligheter for å skape avstand fra andre og fra situasjoner ga rom for barns egne tanker og tid for undring som medvirkningsarena for danning til dømmekraft. Utemiljøets topologi skaper steder for utforskning og tenking der barnet har kontakt, men samtidig er skjermet fra sine omgivelser. Utemiljøets topologi har betydning for å fremme demokrati fordi det gir et mulighetsrom som grunnlag for barns handlingsrom.

5.3.1. Naturmiljøets mulighetsrom for stillhet og tenking

Jeg forundret meg over den stillheten som preget utelivet i barnehagen. Mitt inntrykk var at det kroppslige og sanselige preget utetiden. Utelivets åpne landskap vekker sansene til å lytte til det nære, men også det som er langt der ute.

Truls står ute i barnehageområdet og ser opp i lufta. Det er den første observasjonsdagen min ute i barnehagen og jeg har ikke med meg videokamera denne dagen. Han står og ser opp i lufta og sier noe for seg sjøl. Jeg observerer de andre barnas aktiviteter rundt om på området, men vender tilbake til Truls som fortsatt står og ser opp i lufta og nå hører jeg at han sier pappa, mens han står helt stille på samme sted. Etter en stund ser jeg Truls står sammen med en voksen borte ved gjerdet og ser mot en fabrikk i nærheten. Nå hører også jeg hammerslagene og forstår at Truls lyttet og koblet lyden til Pappaen sin.

Merleau-Ponty (1994) skiller ikke kropp og tanke, det er ett. Derfor må kroppslig bevissthet tillegges lik betydning som den reflekterte betydning. Barns undring og tenking vil også kunne ha et kroppslig uttrykk preget mer av stillhet. Johannesen og Sandvik (2008) sier at vi ofte kobler det verbalspråklige til tenking og ved møte med barn stillhet og ro i stor grad

tillegger det en passiv eller utrygg betydning i stedet for en aktiv undrende væremåte. Truls ble han møtt av en voksen som responderte på Truls sin lyttende handling. Om det var på grunn av hans stillhet eller hans verbale ytring om «Pappa» er uvisst for meg. Johannesen og Sandvik (2008, s. 72) ser stillhet som handling og ikke fravær av aktivitet og at stillhet åpner for refleksjon. Jeg opplevde i stor grad at utetiden i barnehagen og møte med utemiljøet ga rom for stillhet, tenking, undring og utforskning. Jeg opplevde barns aktive handling ved å bevege seg bort fra voksne og barn for å oppsøke stillhet, tenking og utforskning. Arendt (i Øverenget, 2001, s. 94) sier at tenking og refleksjon ikke har mening utover seg sjøl. Tenking er ikke handling fordi tenkingen mangler handlingsrom, allikevel er den tilbaketrukne refleksjon avgjørende for friheten. Tenkingen krever en avstand og en mulighet til å forstå. Det er en overenstemmelse mellom menneskets aktive deltakelse i verden og den tilbaketrukne refleksjon (Øverenget, 2001, s. 237). Slik har Truls sin tenkning, som grunnlag til forståelse, sammenheng med hans initiativ til handling og den respons han oppnådde i miljøet. I episoden med Truls ble hans kroppslige, stille væremåte fanget opp av en sensitiv voksen som, kunne gi han respons på hans uttrykksmåte som bar preg av undring og tenking.

5.3.2. Å tenke og utforske som forutsetning for å opparbeide dømmekraft

Ut fra de observasjoner jeg tok i utetiden var det ofte at barna valgte å vandre slik som Kaia eller sitte i klatreveggen i en halv time slik som Siri gjorde en dag. Ikke fordi de ikke hadde noe å gjøre, eller noen å være sammen med, men bare fordi det ga mening og var utforskende og meningsfullt. Det å tolke omgivelsene gjør at en også tolker seg sjøl. For Gadamer er dialogen en forutsetning for å komme fram til sannheter. Dialogen, sier Gadamer (i Gustavsson, 2004, s. 503) er ikke en samtale med en annen, men noe man blir opptatt av, noe som gir mening og som man ikke vet resultatet av. Derfor vil dialogen kjennetegnes av åpenhet for det som er fremmed, at man glemmer seg sjøl, man setter sine tolkninger på spill og åpner for nye horisonter og er tilgjengelig for nye perspektiver.

Særlig det å komme høyt opp, se og sanse med en viss avstand fra de og det rundt seg kunne se ut til å ha betydning. For Siri virket det som å komme seg opp i terrenget muliggjorde observasjon, tenking og utforskning. Siri viste flere ganger glede og ønske om å ville befinne seg høyt oppe, enten ved å klatre opp en bakke, hoppe oppe på en stein eller å sitte oppe på klatreveggen i barnehagen i en halv time. Hennes handling preges av initiativ til å finne rom for å tenke og studere det som skjer rundt henne og utforske andres aktivitet.

Denne dagen er også de største barna ute i barnehagen. Siri står og ser på at de større ungene klatre opp til toppen av klatreveggen. Etter at de store barna har klatret ned, klatrer Siri opp og her blir hun stående veldig lenge og speide utover.

De store barna beveger seg mot klatrestativet. De små klatrer som de store og får hjelp fra en voksen for å komme opp.

Fra episoden ved klatrestativet forflytter de store seg bort til inngangsdøra til barnehagen. Her er det en trapp om sommeren, men den er nå borte under snøen og de store begynner å skli nedover trappa. Truls følger etter de store. Trappa er glatt, men han kommer seg etter hvert opp, ser igjen på de større og sklir ned trappeløpet slik de større gjør. Truls kommer seg opp med stor møyne og går opp igjen. Mange av de store barna setter seg før han og sklir, uten at Truls ser ut til å bry seg om det, men når Milla kommer bak han og vil skli snur han seg og slår henne før han sklir ned bakken igjen. Theo og Mads kommer også og sklir sammen med de andre. Nå begynner de større barna å bevege seg bort fra trappa mens Truls, Theo og Mads fortsetter å komme seg opp trappa og skli ned igjen.

Fra toppen av trappa sitter Theo og ler av at en voksen kitler noen av de større barna. Kaia og Siri (som har sittet i klatreveggen og sett på) kommer nå for å skli sammen med de andre.

Det er fullt foran inngangen nå og en voksen henter barna bort derfra. 2 store barn går langs veggen der det har dannet seg en snøfonn. Truls og Siri følger etter og finner en ny bakke ned fra snøfonna. Truls baler for å komme seg opp og baser litt i snøen. Siri går opp trappa igjen og går ved veggen og sklir en gang til.

I denne observasjonen ser vi at Siri bruker de større barnas initiativ til nye begynnelse, men hun bruker også utemiljøets *affordances* for å finne handlingsrom for å studere og tenke før hun kan vise sine initiativ i felleskapet. Naturen gir henne her mulighet til nødvendig avstand og oversikt gjennom å kunne klatre og finne steder for undring og observasjon. Amundsen (2018, s. 124 -132) sier at undring er begynnelsen til all kunnskap og at undring og danning hører nøye sammen. Hun sier videre at mye er fremmed og ukjent for små barn og i møte med miljøet får barn eksistensielle erfaringer som er betydningsfulle for hvert enkelt barn. Det at utelivet gir rom og mulighet til barns egen undring er dermed vesentlig i barnets dannelsesprosess, derfor trenger man å ta vare på undring. I klatreveggen finner Siri den nødvendige avstand for å studere de andre barnas initiativ som senere fører til at hun sjøl tar initiativ i samspillet.

Det er i handling at vår eneståendehet avdekkes, derfor er handling nært knyttet til frihet. Friheten eksisterer bare i handling, sier Arendt (1996). Biesta (2014, s. 139) sier at et rom der frihet kan komme til syne betinges av mangfold, men sier også at det å handle i felleskap ikke er mulig utelukkende på grunnlag av mangfold, men forutsetter overveielser og dømmekraft. En politisk dømmekraft forutsetter utprøving av andre menneskers tenking, som krever en forestillingsevne, en fantasi der man sjøl kan forestille seg hvordan en ville respondert i en fortelling som er forskjellig fra min egen. For å få denne kontakten med andre trengs fantasi. Politisk eksistens er altså ikke basert på brorskap eller en felles identitet, men en opprettholdelse av avstand og fremmedhet. Det baserer seg ikke på et felles grunnlag, men en felles verden, sier Biesta (2014, s. 143). Når Siri her holder avstanden og observerer for så å prøve ut sammen med de andre barna kan det oppfattes som hun bruker dømmekraft. Hun vurderer seg sjøl i forhold til dem. Dette synes også å gjelde for de andre små barna som er med i de større barnas aktivitet. Der Truls er oppmerksom og posisjonerer seg i forhold til de større barna ved å vente når de «sniker» i køen før han. Når Milla kommer, som er like «stor» som han, protesterer han og bedømmer at hun må vente på sin tur. Theo er oppmerksom på den voksne og barnets kitlek og det kan se ut som om han kan forestille seg å være i det andre barnets sted, i og med at han også ler og vrir seg som om han sjøl blir kilt. Siri sin handling med å vise avstand ser ut til å gi henne rom for å overveie og vurdere hvordan hun kan prøve ut sitt initiativ i møte med disse som er andreledes eller fremmed for henne. Barnehagens uterom gir en mulighet til denne avstanden. Siri kan sitte i klatreveggen og studere de større barna uten at det blir konfliktylt for de andres aktivitet. Uterommet gir dette rommet for å studere, overveie og bedømme for så å prøve ut. Krogstads (2013) sier at barn har behov for å skape sine steder og at disse stedene må ha en kontakt med miljøet, der barn i tilbaketrekning befinner seg i sansemessig kontakt med voksne og miljøet for øvrig. Han formidler at gode steder for barn er steder der barnet er skjermet fra omverden, der de allikevel har kontakt med omgivelsene rundt seg. I Siris avstand fra omverdenen er klatreveggen og steinen hennes avgrensning for det stedet hun lager rundt seg. Det å komme seg opp på en høyde i terrenget, et sted som bare kan benyttes av henne og er avgrenset og avskjermet fra andres invadering og aktivitet, ser ut til å foretrekkes av Siri. Krogstad (2012) formidler at små barn naturlig forholder seg subjektivt og kroppslig til sine rom. Siris forhold til «rommet» oppe på høyden er både kroppslig og sanselig erfart, noe jeg tolker oppleves som et avskjermet, trygt og erfart sted, et godt sted å være.

Den kroppslige bevisstheten, sier Johannesen og Sandvik (2008, s. 76) må tillegges lik betydning som den reflekterte bevisstheten. Barns stillhet kan være en undersøkende væremåte eller tenking. Jeg har tidligere poengtert at det å lytte er å være deltakende og aktiv. Stillhet er viktig i medvirkningssammenheng for å gi den plass for barns rett til medvirkning og framhever at voksne ikke må avgrense seg fra den, men lytte til den og bli bevisst på at stillhet som handling ikke er fravær av aktivitet, men kan åpne for tenking og utforskning. Stillhet er en måte å posisjonere seg i miljøet på, sier Johannesen & Sandvik (2008, s. 80). Slik kan en se Siris stillhet øverst fra klatreveggen som en aktiv handling. Mearley-Ponty (1994) sier at erkjennelsen er forankret i kroppen og kroppen er ikke noe en har, men er noe vi er. Kropp og sjel er en enhet og vi kan ikke tenke uten kroppens erfaringer med verden. Derfor er det å skape rom for kroppslig handling og egen tenking en verdi for både barnet og samfunnet.

Demokrati er uløselig knyttet til danning (Straume, 2011, s. 373). Barnas tenking og danning til dømmekraft synliggjøres i dette eksemplet gjennom Siri sin observerende og utprøvende tilnærming i felleskapet og Truls sin vurdering av hvem han godtar skal komme før han i bakken. Tenking er viktig sier Straume for deltakelse i demokrati. Evne til selvrefleksjon og det å være i stand til å styre og la seg styre er viktig i et demokrati. Derfor kan en undrende væremåte og konsertert egen aktivitet, slik Siri og Truls viser i eksemplet, bidra til å oppøve dømmekraft. Kanskje kan den undrende egenaktivitet jeg har observert være grunnlag for å fremme demokrati. Utetiden rommer bare en par timer på dagen da barnet kan få tid til tenking, undring og utforsking i dette miljøet. En tid der barnet kan erfare seg sjøl i miljøet. Kanskje er tenkingen og undringen grunnlag for å gjøre seg erkjennelser og dyrke sine interesser for så å kunne ta standpunkter i felleskapet og hevde seg med sin anderledeshet.

Arendt (1996) sier at tenking er avgjørende for mennesket fordi tenkingen trekker mennesket ut fra absorberingen av verden, noe som vil si at man bare godtar og kopierer den verden man er en del av. Tenking er en frihetsmulighet og krever et rom for tilbaketrekning slik Siri finner i utemiljøet oppe i klatreveggen der hun kan utforske de andres aktivitet. Avstanden tenkingen krever gir mulighet til Siri til å forstå, en forståelse uten et bestemt mål, men som gir mening med verden slik den framtrer for henne. Dømmekraften er evnen som tar stilling til hvilke erfaringer som er relevant i enhver ny situasjon utfra fortid og andres perspektiv.

Dømmekraften handler om å holde seg kritisk til verden, til seg sjøl og sine tankebaner, som gjør en i stand til å stille spørsmål, reflektere, være i dialog med seg selv og søke harmoni i seg sjøl. I siste instans er det dømmekraften som utgjør muligheten for opprettholdelsen av et

offentlig liv (Øverenget, 2001, s. 227-252). En måte å forstå Siris utforskende posisjon i klatreveggen på kan være at Siri tenker og evner å bedømme sin handling ut fra tidligere erfaringer i møte med de andre når hun endelig tar steget ned fra klatreveggen og samhandler med de større barna. For Siri og de andre barnas oppmerksomme undring representerer utemiljøet romslighet og mulighet til å trekke seg bort fra andre for å få tenke, utforske og undre seg.

Mine funn her kan se til å ha betydning av barns danning til dømmekraft. Jeg skal allikevel være forsiktig i min tolkning av barns tilbaketrakne, sanselige væremåte og de intensjoner som ligger her. Amundsen (1998) sier at små barn undrer seg på en prerefleksiv måte, der det er det umiddelbare i persepsjonen som fanger oppmerksomheten, her representert med tilbaketrekning der Siri kan studere og sanse de andres aktivitet. Amundsen sier at det er den prerefleksive verden som i stor grad opptar barn. Hun mener at barnet skaper seg selv i handling med andre og at barnet har spesielle måter å være-til-verden på gjennom persepsjon, tale, handling, gester og emosjoner og er til verden på en før-reflektert måte. Det jeg imidlertid vil under dette avsnittet er å belyse de minste barnas tendens til å utforske og sanse i en tilbaketrakket posisjon som ute- og naturmiljøet gir handlingsmulighet til.

I dette kapitlet har jeg belyst 3 forhold ut fra mine funn som jeg ut fra drøfting mener kan fremme demokrati for de minste i barnehagen. I neste kapittel vil jeg komme med noen konklusjoner og se dette opp mot noen pedagogiske utfordringer og videre forskning innen barnehagefeltet.

6. AVSLUTNING

Oppgavens problemstilling er: Hvordan kan samspill i vinter- og naturmiljø fremme demokrati for de minste barna i barnehagen. Jeg har gjennom studien forsøkt å utvide kunnskap om hva demokrati kan dreie om i lys av barns kroppslige væremåte og naturens *affordances*.

6.1. Mine funn konkluderer med at:

1. Utemiljøet gir rom for barns individualitet og dette er med på å bygge mangfold som en forutsetning for demokratisk deltakelse (Biesta, 2009). Naturmiljøets *affordances* muliggjør demokratiske øyeblikk i barnas uteliv i samspill med andre. Biesta (2009) knytter demokrati til handlingsmulighetene barna har og mine funn har fellestrekk med Rossholt (2012) sin forskning der små barns demokratiske deltakelse må knyttes til hvert enkelt barns kroppslige unike møte med sitt miljø og at det er i denne muligheten av kroppslig handling demokratiske øyeblikk oppstår.
2. Pedagogisk praksis i naturmiljøet bygger i stor grad på det uforutsette med utgangspunkt i barnets bevegelse på stadig vandring. Det å se barns bevegelse gjennom steder er en pedagogisk innsikt som innstiller seg mer mot det ukontrollerbare og det man ikke vet konsekvensene av (Hackett (2018, s. 25). Det å ta stedets betydning inn i pedagogikken vil si å åpne opp for barns mangfoldige møter med verden, muligheter som dukker opp og skapes underveis, noe (Myrstad & Sverdrup, 2018, s.57) hevder er en utfordring ut fra de føringer dagens barnehager har å forholde seg til med aktiviteter som er voksenstyrte, planlagte og målorienterte. De variasjonene og kvalitetene utemiljøet ga, så ut fra mine funn til å gjøre en slik pedagogikk mulig og muliggjorde demokratisk deltakelse, slik Biesta (2009) forstår demokrati.
3. Naturens topologiske kvalitet gir mulighetsrom for tenking, sansing og utforskning, noe som så ut til å gi barna mulighetsrom for danning av dømmekraft. Tenking og undring betegnes som en forutsetning for opparbeidelse av dømmekraft, for så å oppnå demokratisk deltakelse (Arendt, 1996). Barna hadde i utemiljøet muligheter til å utforske gjennom kroppslige møter med sitt miljø. Her viser mine funn at barna fant steder for å tenke, observere og utforske gjennom avstand, nærhet og posisjoner i samspill med andre.

6.2. Veien videre og implikasjoner for praksis

I oppgaven har Hannah Arendts (Arendt, 1996; i Øverenget, 2001, i Biesta, 2009) teorier spilt en vesentlig rolle og dannet basis for min drøfting og mine funn. Teori om det offentlige rom pirrer min nysgjerrighet og hadde vært aktuelt for videre forskning relatert til vår samtid sosiale fokusering og mobbing som aktuell tematikk. I så måte kunne vektlegging av demokrati i barnehagen vært et bidrag til å fremme verdien av mangfold og uforutsigbarhet framfor kontroll og roller som preger det sosiale rommet og vært interessant for videre forskning.

I løpet av feltarbeidet har pedagogisk praksis vært et spennende tema. For meg kunne det synes som om pedagogikken hadde ulike kvaliteter i utemiljøet i forhold til i innemiljøet, noe også Kibsgaard (2014) formidler. I denne barnehagen så jeg et innemiljø som bar preg av voksenstyrte aktiviteter og et aktivt verbalt språkmiljø. Mine funn viser, i likhet med Fasting (2012) sin forskning, lite verbale ytringer i barns samspill i utemiljøet. Aktiviteten ute kjennetegnes av kroppslige uttrykk i kommunikasjon. Disse ulike kvalitetene i inne- og utemiljø hadde det vært interessant å studere videre, kanskje ikke for å sammenligne, men for å se på at mulighetsrommet har ulike kvaliteter for barns væren til verden.

Sando og Lysklett (2012) etterlyser mer forskning på de minste barnas utetid. De ønsker imidlertid å begrense effekten av vær- og føreforhold i utetiden ut fra forskning de har utført ved intervju med ansatte i barnehagen. For meg er forskning med barn viktig for å få fram barna stemme, noe Christensen og James (2017) etterlyser i forskning. De variasjoner vær- og føreforhold medførte i mine funn var det som gjorde utelivet til en meningsskapende deltakerarena for de minste barna i barnehagen og bør kanskje ikke begrenses, men heller bidra til barnehagens pedagogiske praksis. Det var ut fra mine funn nettopp vær- og føreforhold som gjorde utelivet om vinteren til en unik samspillende deltakerarena. Kanskje kan tilretteleggingsaspektet for barns aktive deltagelse i eget og andres liv nedtones og i større grad tørre å sette søkelyset på det som allerede finnes og er der og la det lede an for den pedagogiske praksis. Dette forutsetter en kunnskap om små barn og i særdeleshet deres kroppslige intersubjektivitet. Større fokus på forskning med barn vil i det hele være med på å fremme et større mangfold av perspektiver til gode for barns deltakelse i egne liv.

I min studie har tema demokrati i barnets møte med naturmiljøet handlet om vesentlige elementer i barnehagens formålsparagraf (Barnehageloven, 2018, §1). Barnehagene i Norge bygger sin virksomhet på respekt for menneskeverdet og naturen. Barna skal få utfolde

skaperglede, undring og utforskertrang og barnehagen skal fremme læring og dannning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal være et utfordrende og trygt sted for fellesskap, fremme demokrati og bidra til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Hvordan samspill i vinter- og naturmiljø kan fremme demokrati hos de minste barna i barnehagen har i så måte både vært et interessant, aktuelt tema og gitt ny kunnskap som kan benyttes til refleksjon for barnehageansatte og andre som er opptatt av barns væren til verden.

Litteraturliste:

- Aadland, E. (2015). «Og eg ser på deg ...» *Vitenskapsteori i helse - og sosialfag*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Amundsen, H.M. (1998). *Inter Subjektum. En analyse av barnehagebarns konstruksjon av felles mening*. NTNU/ DMMH. Trondheim: Pedagogisk institutt.
- Amundsen, H.M. (2013) Danning til livet- et fortolkende prosjekt. I. K. Steinholt & M. Øksnes. *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Amundsen, H.M. (2018) Dannensens topologi. I. V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaune & F. Søbstad (red). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. 2.utgave. (1. utgave 2011). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arendt, H. (1996) *Vita Activa. Det virksomme liv*. (C. Janss, overs.) Oslo: Pax forlag A/S.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, Vol. 27 (1). (s. 9-28). Lastet ned fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/20989938/bae.pdf>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring-barnehagelov fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget..
- Barnehageloven. (2018). Lov om barnehager av 17.juni 2005 nr. 64. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Bokforlaget
- Biesta, G. (2015). «Å kreve det umulige»- å arbeide med det uforutsette i utdanning. I G.E. Torgersen (red.). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Birkeland, I. (2012) Rom, sted, kjønn: begrepsavklaringer og bruksanvisninger. I. A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlag.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B., Seland, M. (2012) Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Skriftserien til Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge. 95 p.: NTNU Samfunnsforskning AS. Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2366191>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Christensen, P. & James, A. (2017) *Research with children. Perspectives and practices*. (3. Utgave). London: Routledge
- Fasting, M.L (2012). «vi leker ute» - en fenomenologisk tilnærming til barns lek og lekesteder ute. Avhandling. Trondheim: NTNU
- Fasting, M.L. (2015) Klatring i trær og hyttebygging: -om barns lek og lekesteder ute. Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning. 10. Lastet ned fra <https://doi.org/10.7577/nbf.1431>
- Fjørtoft, I. (2012) Barnas lekebiotoper. I. A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlag.
- FN (1948). *verdenserklæringen for menneskerettigheter*. Vedtatt av FNs generalforsamling på dens 183. møte, holdt i Paris den 10. desember 1948. Lastet ned fra <file:///C:/Users/Hoaasedi/Downloads/Verdenserklæringen%20om%20menneskerettigheter.pdf>
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fossland, J. (2004). Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet – Det moderne universitetet. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. (2003) *Forforståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo. Cappelens forlag.
- Gibson J.J (1977). The theory of Affordances. I. R. Shaw, & J. Bransford (red.). *Perceiving, Acting and Knowing. Towards an Ecological Psychology*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Giske, R., Tjensvoll, M., & Dyrstad, S. M. (2010). Fysisk aktivitet i barnehagen. Et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med 5-åringer. Nordisk barnehageforskning. Lastet ned fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/257>
- Grindheim, L. T. (2013). Barns motstand som demokratisk deltaking i basebarnehagen. *Utbildning & Demokrati, vol 22, nr. 2, 37–57*. Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481398/liv-torunn-grindheim->

- barns-motstand-som-demokratisk-deltaking-i-basebarnehagen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Grindheim, L.T. (2014) Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehager. NTNU: Norsk senter for barneforskning ISBN 978-82-326-0571-2 (elektr. utg.). Lastet ned fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/273981/Grindheim_LivTorun_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grindland, B. (2011). Uenighet om demokratisk praksis i måltidsfelleskapet på småbarnsavdeling. VOL 4 NR2 s. 75-90. Oslo: Nordisk barnehageforskning.
- Gulløv, E. (2015). Tidlig sivilisering – et flertydig arbeid. I: L. Gilliam & E. Gulløv (red.). *Siviliserende Institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelsen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal. Nordisk forlag A/S.
- Gustavsson, B. (2007). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I K. Steinsholt & L. Løvelie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Hackett, A. (2018) Barn, sted, tid, bevegelse: på sporet av litteratur om romlig teori og dens relevans for små barn. I.A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen (red.). *Barn skaper sted, sted skaper barn*. Bergen: Bokforlaget.
- Hagen, T.L. & Rystad, P.G. (2014). Utemiljø som inspirerer til barns fysiske aktive lek. (s. 30-44). I T.L. Hagen & M. Sæther. *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet Som læringsarena*. Bergen: Bokforlaget
- Hagen, T.L & Sæther, M. (2014). *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*. Bergen: Bokforlaget.
- Hagen, T.L. (2015) Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Peer Reviewed article, vol.10 (5)*, p. 1-16. Lastet ned fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1430/1277>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (7.opplag, 2012). Original tittel: *Ethnography Principles in Practice*. London: Routledge, 1996. Oslo: Gyldendal.
- Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-Forlaget.

- Häfner, P. (2003). Natur- und Waldkindergärten in Deutschland: eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Lastet ned fra <https://doi.org/10.11588/heidok.00003135>
- Jonassen, T. (2017). Berit Bae: – Det er tre ting vi må ta vare på ved nordisk barnehagetradisjon. *Barnehage.no*. publisert 09.06.2017. Lastet ned fra <https://www.barnehage.no/artikler/berit-bae-det-er-tre-ting-vi-ma-ta-vare-pa-ved-nordisk-barnehagetradisjon/427217>
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, Ianke, E., Röthle, M., Tofteland, B., & Zachrisen, B. (2014). Verdier i barnehagen Mellom ideal og realiteter. Rapport nr. 43. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Lastet ned fra <https://www.uis.no/fakultet-institutt-museum-og-sentre/fakultet-for-utdanningsvitenskap-og-humaniora/institutt-ved-fakultetet/institutt-for-barnehagelarerutdanning/omsorg-er-tydelegaste-verdien-i-barnehagar-article85853-8333.html#Omsorg%20tydeligaste%20verdi%20i%20barnehagen>
Publisert 17.02.2017
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning- noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Kibsgaard, S. (2014). Uterommets muligheter for barns fortelling og undring (s. 146-162). I T.L. Hagen & M. Sæther. *Kreativ ute. Barnehagepedagogikk med uterommet Som læringsarena*. Bergen: Bokforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogstad, A. (2012) Barns topologi. I. A. Krogstad, G.K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlag.
- Krogstad, A. (2013). Barns skaping av rom hos Olav H. Hauge. I A.L. Østern, G. Stavik-Karlsen, E. Angelo (red.). *Kunstepagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- 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)
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati. Diskurspteoriens politiske*

- perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Otta: Cappelen akademiske.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mahrtdt, H. (2007). *Dannelse til humanitet*. I K. Steinsholt & L. Løvelie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Melhuus, C. (2013). *Utebarnehagen- et sted for demokratisk praksis?* Nordisk barnehageforskning, 6(14), 1-18. Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/139236>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Norsk utgave. (B. Nake, overs.). Pax Forlag A/S. (utgitt 1945 med tittel: *Phenomenologie de la perception*).
- Moen, K.H & Granrusten P.T. (2018). *Demokrati – et mangesidig begrep til inspirasjon og utfordring*. I. V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaune & F. Søbstad (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. 2.utgave. (1. utgave 2011). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myrstad, A.& Sverdrup, T. (2018). *Barn som vegfarere i et værlandskap*. I.A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen(red.). *Barn skaper sted, sted skaper barn*. Bergen: Bokforlaget.
- Mårtensson, F. (2004) *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på førskolegården*. Swedich. Alnarp: University of Agricultural Sciences.
- NESH (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. (4. utgave). Oslo: AS Copyright. Lastet ned fra [www.etikkom.no](https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/)
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2014). *Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen*. Publisert i *Nordic Studies in Education* 34 (2), 127 - 147 III. Lastet ned fra https://www.idunn.no/np/2014/02/demokratiforstaelser_og_barns_demokratiske_deltakelse_ibar
- Qvortrup, J. (2010). *Om børns rettigheder i voksensamfundet*. (s. 30-46). I A.T. Kjørholt

- (red.). *Barn som samfunnsborgere- til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2012) Kroppens tilblivelse i tid og rom. Norsk senter for barneforskning. NTNU. Lastet ned fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52110085.pdf>
- Sanderud, J.R.& Gurholt, K.P. (2014) Barns nysgjerrige lek i natur- utforskende dannelselse. *Universitetsforlaget 2/6*. Lastet ned fra https://www.idunn.no/np/2014/01/barns_nysgjerrige_leki_natur_-_utforskende_dannelse
- Sando, O.J. & Lysklett, O.B. (2012) 1-3 åringers uteaktivitet om vinteren. Tapir Akademiske Forlag. Lastet ned fra <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/99223/1-3%20%C3%A5ringers%20uteaktivitet%20om%20vinteren%2c%20Sando%20og%20Lysklett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seland, M. (2009). Det moderne barn og den fleksible barnehage. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurs og kommunal virksomhet. PhD-avhandling. NOSEB, NTNU.
- Steinholt, K. (2013). Inn i barnehagens underliv. Danning i et hermeneutisk landskap: en vag utprøving. I. K. Steinholt & M. Øksnes. *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Steinholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse-Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Straume, I. S. (2011). Loven det er oss. Danning i et demokrati. I.K. Steinholt & S. Dobson (Red.). *Dannelse-Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, Calif: Left Coast Press.
- Øksnes, M., & Samuelsson, M. (2017). *Motstand*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm AS.
- Øverenget, E. (2001). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Åmot, I., & Ytterhus, B. (2014). "Talking bodies!: Power and counter-power between children and adults in day care." *Childhood. Volume: 21 issue: 2*, page(s): 260-273. SAGE Journals. Lastet ned fra <https://doi.org/10.1177%2F0907568213490971>

Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Edith Aasen
7380 Ålen
Masterstudent i barnehagekunnskap
Dronning Mauds Minnes Høgskole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

” *Natur og naturmaterialets bidrag til demokratisk deltakelse for 2-åringen i barnehagen*»

Masteroppgave i barnehagekunnskap ved Dronning Mauds Minne.

Hei!

Jeg heter Edith Aasen og trenger en barnehage hvor jeg kan forske som grunnlag for min masteroppgave på Dronning Mauds Minne Høgskole. I min masteroppgave ønsker jeg å forske på hvordan naturmiljø kan bidra til at barn kan være demokratiske deltakere i sine liv. I denne forbindelse trenger jeg å observere barn, i mitt studie 2-åringene, for å få fram de minsters perspektiv. Hensikten med forskningsprosjektet er økt oppmerksomhet og kunnskap om hvordan natur kan benyttes som en arena for barns medvirkning, meningsskaping og muliggjøre barn som aktive aktører i egne liv.

Mine veiledere på Dmmh er:

Hilde Merete Amundsen (førsteamanuensis): Tlf. 73805264 / 99301408. hma@dmmh.no

Gjertrud Stordal (førstelektor): Tlf. 73568307 / 48198038. gjs@dmmh.no

Jeg er barnehagelærer og har mange års erfaring fra barnehagen, jobber nå i Elvland barnehage i Holtålen og har erfaring med små barn. Mitt bidrag til dere som forskningsbarnehage er presentasjon av masteroppgaven min og økt kunnskap om medvirkning og demokratisk dannelse.

Feltarbeidet innebærer at jeg vil delta i barnehagens hverdagsliv 2 dager i uka i løpet av 3-4 uker i februar/ mars uten å skulle involvere meg i den daglige driften. Jeg vil gjøre meg kjent med barnehagen og barna gjennom å være deltaker i barns lek, aktivitet og deres kroppslige møte med naturmiljøet ute i barnehagen. Jeg vil også gjøre meg kjent med barna gjennom hele barnehagedagen for å skape trygghet til meg som person. Jeg vil føre feltnotater av barnas aktiviteter inne og ute og bruke videoopptak kun i barnas uteaktivitet, i barnehagens naturmiljø. Det er barna som er i fokus i min studie.

I all formidling av masteroppgaven vil alle navn på barn, personalet, barnehagen og stedet den ligger bli anonymisert. Alle notater og videoopptak vil under prosessen bli oppbevart forsvarlig og utilgjengelig for andre enn meg. Videoopptak og alle feltnotater vil bli slettet etter endt master, senest oktober 2019.

Videosekvenser som i stor grad er viktige for oppgaven vil kunne bli viktige i presentasjon av masteren, for støtte til skriftlige notater. Videomateriell som eventuelt velges, vil presenteres til ansatte/ foreldre for samtykke til bruk. Det meste av datamaterialet vil bli transkribert og slettet

umiddelbart etter transkribering. Disse dataene vil behandles og oppbevares på en slik måte at det ikke vil være mulig å spore observasjoner tilbake til deltakerne og barnehagen i studien.

Jeg legger vekt på at barn og ansatte skal ivaretas på en god måte i studie og at deres deltakelse bygger på prinsippet om frivillighet og informert samtykke. Som forsker skal jeg i dette studie være åpen for barns livsverden og respektere barnas samtykke eller motstand til å bli observert i den enkelte situasjon. Samtykke skal innhentes fra foreldre til 2-åringene på aktuell avdeling og de aktuelle ansatte. Jeg vil presisere at deltakelse i prosjektet er frivillig og at det er mulig å trekke seg underveis uten begrunnelse for det og uten at det medfører konsekvenser.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Hadde vært supert om jeg kunne få komme og forske hos dere.

Dersom du/ dere trenger mer informasjon eller har spørsmål kan jeg kontaktes på tlf. 92292588 eller e-post: edith.aasen@gmail.com

Med Vennlig Hilsen

Edith Aasen

Vedlegg 2. NSD sin vurdering av prosjektet

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Naturen som demokratiarena for 2-åringen

Referansenummer

525715

Registrert

06.12.2018 av Edith Aasen - 120466@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne - Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig

Hilde Merete Amundsen, hma@dmmh.no, tlf: 99301408

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Edith Aasen, edith.aasen@gmail.com, tlf: 92292588

Prosjektperiode

01.02.2019 - 15.10.2019

Status

27.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

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 15.10.19. 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. NSD legger til grunn at kun barn hvor foreldres samtykke foreligger vil bli filmet. 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)

b211

Vedlegg 3. Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

” *Naturen som demokratiarena for 2-åringen* ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan naturmaterialer og naturmiljø kan bidra til små barns aktive deltakelse i fellesskapet i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i forbindelse med masterutdanning ved Dronning Mauds Minne Høyskole i Trondheim. Hensikten med oppgaven er å belyse hvordan naturmaterieell og naturmiljø kan bidra til at små barn, her 2-åringene, har mulighet til å medvirke i sin egen hverdag. Ønsket er å komme til en barnehage og observere hvordan barna tar i bruk naturen i sin aktivitet, hvilke initiativ viser de og hvilken respons får de på sine initiativ. Ønsker å følge en gruppe 2-åringer over en periode på fire uker, ca. 2 dager i uka, i deler av dagen.

Dronning Mauds Minne Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å sette fokus på de minste barna i barnehagen, da det er lite forskning på små barns hverdag og deres stemme er viktig å få belyst. Valget falt da på å observere en gruppe 2-åringer i en barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at ditt barn eller du som ansatt blir observert med video ute i barnehagen, samt at det blir tatt notater av observasjoner i barnets lek ut fra formålet med oppgaven. Observasjon som metode fordrer at jeg som forsker gjør meg kjent med barna og ansatte slik at de føler seg trygge på meg, derfor det viktig å gjøre seg kjent de første dagene. Jeg vil bruke video fordi små barn uttrykker seg i stor grad gjennom kroppen og ikke gjennom det verbale språket. Notater vil bli brukt ut fra observasjoner der jeg i større grad kan delta i barns aktivitet uten å «gjemme» meg bak et kamera. Videosnittene vil være korte sekvenser i utetida, når barna tar i bruk naturmaterialer og naturmiljø i sin aktivitet. Videoobservasjonene vil bare brukes av meg som student og veilederne fra DMMH, samt kan vises på barnehagen som er med i prosjektet. Alle navn vil bli anonymisert i masteroppgaven, samt barnehagens navn og stedet den ligger.

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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- ✓ De som vil ha tilgang ved Dronning Mauds Minne høyskole er Hilde Merete Amundsen og Gjertrud Stordal som er veiledere til masteroppgaven, samt jeg som forsker/student Edith Aasen.
- ✓ Navnet på barn, barnehage og hvor barnehagen ligger vil bli anonymisert ved å bruke fiktive navn. Observasjoner vil overføres fra videokamera etter hver observasjonsdag og

lagres på egen PC, kun for bruk til masteroppgaven, hjemme hos studenten. Bare student har tilgang til PC-en.

- ✓ Barna vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Noen beskrivelser av barnas aktivitet i barnehagen vil bli publisert i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 13.mai 2018. Ved prosjektslutt vil alle videoopptak og andre notater med personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- ✓ Dronning Mauds Minne Høyskole ved Gjertrud Stordal (veileder): gjs@dmmh.no ,
Edith Aasen (prosjektansvar/ forsker): edith.aasen@gmail.com eller
personvernombud: post@dmmh.no
- ✓ NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Edith Aasen

Samtykkeerklæring

(samtykkeerklæringen med underskrift returneres til barnehagen innen mandag 25.februar.)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Naturen som demokratiarena for 2-åringen», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Foreldre/ foresatte:

Jeg samtykker til at:
(barnets navn)

- kan delta i videoobservasjon
- kan delta i observasjon som skrives ned som notater.
- barnehagelærer kan gi opplysninger om mitt barn til prosjektet

Ansatte:

Jeg samtykker til

- å delta i videoobservasjon
- å delta i observasjon som skrives ned som notater.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 13.mai. 2019, senest 15.oktober 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)