

Risikofylt Lek

Hvilken opplevelse har barn i barnehagen av den risikofylte leken?

Linda Gresseth Sjaastad

kandidatnummer: 2042

Bacheloroppgave

BDBAC4900

Trondheim, mai 2020

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Tiden har da kommet til å levere bacheloroppgaven. En bacheloroppgave som er skrevet i en veldig spesiell periode, da landet så å si stengte helt ned grunnet Covid-19 viruset. Jeg ble sittende hjemme med mine barn i hjemmeskole, og plutselig skulle jeg være lærer samtidig som bacheloroppgaven skulle skrives. Det har vært en tidkrevende prosess, men samtidig en veldig lærerik periode. Til tider har det følt håpløst å jobbe helt alene med denne oppgaven, men jeg føler at jeg har hatt en fin progresjon og ervervet meg nye erfaringer, tanker og kunnskap om emnet risikofylt lek blant barn underveis i prosessen. Kunnskap som jeg vil ta med meg videre inn i arbeidet med barn i barnehagen.

Jeg vil sende en stor takk til mine fantastiske små informantene som gav såpass mye av seg selv at jeg hadde en oppgave og bygge på. Tusen takk for at dere delte kunnskap og opplevelser med meg.

En takk skal også sendes til mine to veiledere for gode og kunnskapsrike tilbakemeldinger. Dere har vært til stor inspirasjon og støtte underveis i prosessen.

Samt en stor takk til de som hjalp meg med korrekturlesing, veiledning og reflektering. Dere hjalp meg med å holde oppgaven på riktig spor, og uten dere hadde dette vært en vanskelig oppgave.

Til slutt vil jeg takke alle mine venner, arbeidskollega og min familie som har støttet meg i tykt og tynt, med oppmuntring, støttende ord og barnepass.

Trondheim, mai 2020

Linda Gresseth Sjaastad

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	3
1.1 Begrepsavklaring og avgrensning	4
2.0 Teori	5
2.1 Lek.....	5
2.2 Risikofylt lek.....	6
2.3 Pedagogisk grunnsyn.....	7
2.4 Motorisk utvikling.....	8
2.5 Sosial kompetanse	9
2.6 Kognitiv utvikling	10
2.7 Barns opplevelse av risikofylt lek	11
2.8 Nytteverdien	11
3.0 Metode.....	12
3.1 Valg av metode.....	12
3.2 Utvalg	14
3.3 Prosedyre	14
3.4 Metodekritikk og feilkilder	16
3.5 Etske betraktninger og personvern	17
4.0 Resultat og funn	18
4.1 Lek med stor høyde	18
4.2 Lek med stor fart	19
4.3 Lek med farlige redskaper	20
4.4 Boltrelek	20
4.5 Lek med forsvinning	21
4.6 Lek nær farlige elementer.....	21
5.0 Drøfting	21
5.1 Lek og Risikofylt lek.....	22
5.2 Motorisk utvikling	22
5.3 Sosial kompetanse	24
5.4 Kognitiv utvikling	25
6.0 Konklusjon	26
7.0 Litteraturliste	28
8.0 Vedlegg	31

1.0 Innledning

Risikofylt lek har vært en stor del av oppveksten min, og jeg har brukt mye tid på å være ute i naturen, slik som klatring i trær, rask løping, aking ned bratte bakker og være sammen med venner. Jeg har levd livet til fulle, og for det meste ute i naturen. En følelse av sommerfugler i magen og latter har gjort at mine minner om barndommen er gode og glade minner. Vi hadde en fri lek i nærmiljøet uten tilsyn av voksne som da har preget min barndom. Samtidig var det voksne hjemme til enhver tid, og jeg hadde ikke hverdagen min i barnehagen. Jeg har hatt frihet til å utfolde meg selv, og omgivelsene har vært med på å gjøre meg til den jeg er i dag. Slike muligheter har jeg ikke villet være foruten, og jeg mener det har vært med på å utvikle det synet jeg har på lek i dag.

I denne oppgaven ønsker jeg først og fremst å utforske og finne ut hvordan barna selv opplever den risikofylte leken i dag. Jeg vil benytte egne erfaringer, samt intervju og observasjon av barn i lek i en barnegruppe på 3 til 6 år. Barn skal få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 19). Det vil da være barnehagens plikt å tilrettelegge for flere typer lek i barnehagen.

Jeg har i flere år jobbet i en barnehage som har vært veldig romslig i sin tenkning av risikofylt lek. Det har vært med på å forme meg i min oppfatning rundt den risikofylte leken, og har for meg blitt en selvfølge. Samtidig har jeg egne barn som har fått lov til å utfolde seg i leken, fordi jeg mener at det er det beste for barns utvikling og læring. Jeg mener også at barn lærer best ved å forsøke selv, og få kjenne på kroppen hvilken følelse opplevelsen gir. Å leve etter John Dewey sin filosofi om «Learning by doing».

Etter at jeg startet høyskoleutdanningen har jeg vært i praksis ved flere andre barnehager. Jeg har da sett forskjellige typer praksis rundt den risikofylte leken. Det har vært store forskjeller i grensesettinger i uteleken i disse barnehagene, og det har gjort meg veldig oppmerksom på forskjellene.

Samtidig har vi hatt undervisning på skolen som omhandler temaet, og jeg har fått lære om bomullsbarne og curlingforeldre. Det har kommet nye regler innen sikkerhet, og strenge krav som knebler barnehagene. Jeg er takknemlig for den undervisningen vi har fått om temaet på skolen, noe som har fått opp øynene mine for at ikke alle ser på den risikofylte leken like positivt som jeg gjør. Noen barnehager har for det meste asfaltert dekke med gummimatter under lekeapparater, mens andre har gress og trær over hele uteområdet. Jeg blir mer og mer

sikker på hvor viktig det er å bevare den risikofylte leken i barndommen, og hvor viktig den er i barns motoriske, kognitive og sosiale utvikling.

Hvilken opplevelse har barn i barnehagen av den risikofylte leken?

Denne problemstillingen dukket opp etter at jeg hadde tenkt igjennom en del spørsmål jeg ønsket å finne svar på, som: Hvilken form for risikofylt lek leker barna? Hva er det barna mener er viktig i sin form for lek? Er det elementer som hindrer barna i å utfolde seg i den risikofylte leken? Er det enkelte typer spenningslek som er mer attraktive enn andre for barna? Er det forskjell på risikofylt lek inne på barnehagens område, eller når de går til turstedene? Hva er det som gjør at de ønsker å leke risikofylt?

Det er ikke et mål å finne en fasit på disse spørsmålene, men heller å utforske hvordan barna selv opplever den risikofylte leken. Det er mye jeg kunne ha gått innpå innenfor problemstillingen, men jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere mest på barna, deres lek og om ulik alder eller personlighet kan ha noen innvirkning på barnas oppfatning av den risikofylte leken. Spenning og frykt er to ord som går igjen i den risikofylte leken. Barn kan kjenne på begge disse følelsene, og de opplever hendelsene som både spennende og utfordrende. Barnet viser ikke tegn til frykt, mens den voksne vet at dette kan være farlig. Å kjenne på en slik frykt for meg som voksen kan være utfordrende, men jeg mener at det er slik barn lærer å utfordre seg selv. De må erfare på kroppen, og kjenne hvordan kroppen reagerer når de klatrer høyt opp. Jeg mener det er den beste måten å få erfaringer i livet, for hvordan skal de ellers lære hvilken utfordring klatring gir? Jeg har hele tiden oppfordret barn til å forsøke å øve på det de ønsker å oppnå når jeg selv er der og passer på og støtter dem.

1.1 Begrepsavklaring og avgrensning

Jeg har valgt å avgrense teoridelen til litteratur som omhandler risikofylt lek, og leken i seg selv. Dette er de momentene som etter min mening belyser problemstillingen min best, og samtidig som oppgaven tilsier at jeg må avgrense temaet.

Utemiljøet er en medvirkende faktor i barns risikofylte lek. Jeg har valgt å definere utemiljøet som de uteområdene barnehagen bruker aktivt i sin virksomhet samt turmålene som blir brukt i den aktuelle barnehagen. I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense problemstillingen min til barn mellom 3 og 6 år. Barn fra ettårsalderen leker også risikofylt, som Rasmus Kleppe viser til i sin observasjonsstudie av barn mellom 1 og 3 år (Jonassen, 2017). I og med at jeg har

valgt å intervju barn i tillegg til observasjon, vil det være mest hensiktsmessig for meg å se mot aldersgruppen 3 til 6 år. De kan sette ord på sine tanker på en annerledes måte, og være med på å reflektere rundt temaet på en annen måte.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for forskjellige begreper og avgrensninger jeg har i oppgaven. Jeg vil også gjøre rede for begrepet risikofylt lek, for deretter å gå inn på barnas egen opplevelse av den risikofylte leken, og om deres ulike personlighet kan ha en innvirkning på den risikofylte leken. Jeg vil også ta med teori om ulike utviklingsområder, fordi jeg mener de har en betydning for å belyse problemstillingen min. Ved å beskrive ulike utviklingsområder, kommer jeg inn på forskjellige positive aspekter på hvorfor barn driver med risikofylt lek.

I oppgaven vil jeg belyse problemstillingen ved bruk av aktuell litteratur fra forfattere som omtaler risikofylt lek i sine fagbøker, samt artikler fra internett og egen erfaring. Jeg vil også dra inn teori knyttet opp mot pedagogisk grunnsyn, noe som jeg ser på som vesentlig for hvordan de ansatte velger å jobbe med risikofylt lek. Det vil da være med på å påvirke barnas erfaringer og opplevelser med risikofylt lek.

Oppgaven er bygd opp ved hjelp av kapitler og underkapitler for å få en mest mulig oversiktlig oppgave. Samtidig har den fokus på de opplevelsene barna i barnehagen har av den risikofylte leken.

2.1 Lek

I FNs barnekonvensjon artikkel 31, står det at alle barn har rett til å leke (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 31). Lekens plass blir videre fremhevet i rammeplanen, som sier at *leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes* (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 20)

Leken er viktig for at barn skal kunne etablere en god selvfølelse, og en følelse av kompetanse og mestring. Det er deres primære arena for å kunne uttrykke seg selv (Øhman, 2012, s. 15). Barn lærer og utvikles gjennom leken, og det er derfor viktig at barn får tid og rom til å leke.

Alle mennesker og da spesielt barn forholder seg til sine omgivelser på en lekende måte (Wolf, 2014, s.13). Å aktivt skape mening gjennom leken var noe barn gjorde før i tiden, og noe som de fortsatt gjør i dag. De lekene barna leker, er bestemt av kulturelle og tidsmessige faktorer. Formen og lekhandlingen som kommer til uttrykk, og hvilket innhold leken får, vil avhenge av kulturen som leken blir utspilt i (Wolf, 2014, 2. 14). Leken er forskjellig hvor enn du kommer i verden, men den kan ha likhetstrekk som gjør at vi kan kjenne igjen konturene av den aktuelle typen lek. Leken blir påvirket av de omgivelsene og de mulighetene barna har for lek. Lek er et stort, mangfoldig og komplekst fenomen. Lek som fenomen er universelt, men lekens ulike former og innhold er kulturelt betinget.

2.2 Risikofylt lek

Gjennom forskning har Sandseter (Sandseter, 2007) definert risikofylt lek som spennende og utfordrende lek. Dette er lek som innebærer usikkerhet og en risiko for fysisk skade. Denne typen lek foregår som oftest utendørs og i barnas frie lek. Risikofylt lek kan deles inn i seks kategorier som beskriver hvordan barn engasjerer seg i denne typen lek:

- Lek med stor høyde hvor det er fare for skade ved fall, som i klatring, hopping fra høyder, henge eller slenge i høyder, eller balansere i høyder.
- Lek med stor fart som ukontrollert fart og tempo der man kan treffe noe (eller andre), som i sykling i høy fart, aking eller løping (ukontrollert).
- Lek med farlige redskaper som kan medføre skade, som øks, sag, kniv, hammer, tau.
- Lek nær farlige elementer der man kan falle i eller inn i noe, som vann eller sjø, bål, stup.
- Lek som innebærer kamp der barna kan skade hverandre, som bryting, slåssing, fekting med stokker.
- Lek der barna kan forsvinne eller gå seg bort, for eksempel i tilfeller der barna er uten oppsyn og ikke har «gjerder» (Sandseter, 2014, s. 14).

I fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse står det at barnehagen skal jobbe med barnas mulighet til å sanse, oppleve, leke, lære og skape med kroppen som utgangspunkt (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s.49).

For barn har ikke leken noen videre betydning for deres læring og utvikling. Barna leker fordi det er gøy og fordi leken har en egenverdi i seg selv (Øhman, 2012, s. 100). Likevel er det i

leken at barn tilegner seg viktig kunnskap om det å knytte vennskap, turtaking, sosial kompetanse, å dele med andre og å videreutvikle språkkompetansen. Mange husker nok den leken fra barndommen som gav sug i magen og hvor hårene på kroppen reiste seg, den leken som balanserte mellom skrekk og fryd, og som gjorde at en ble usikker på om man ville mestre situasjonen men måtte forsøke likevel.

2.3 Pedagogisk grunnsyn

Det pedagogiske grunnsynet til mennesker forandrer seg med tiden. Du får ny kunnskap om emnet og du blir eldre, som igjen gjør at du har fått mer livserfaring og mer lærdom. Både kunnskap og pedagogisk grunnsyn er bevegelig. Det er viktig å forstå at våre valg og handlinger i det pedagogiske arbeidet henger sammen med våre holdninger, syn og verdier (Wolf, 2014, s. 135). Lillemyr og Søbstad (1993) definerer pedagogisk grunnsyn som «*den virkelighetsoppfatning, de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet*» (Gunnestad, 2014, s.31).

Det er flere elementer som er sentrale i vårt pedagogiske grunnsyn. Den virkelighetsoppfatningene vi har, det synet vi har på kulturen og vitenskapen, vårt livssyn, som verdisynet og den religiøse oppfatningen. Det menneskesynet vi har, og hvilken oppfatning vi har av barn og barndom. Samt synet vi har på læring, og hvilket syn vi har på samfunnet. Alle disse elementene er med på utvikle vårt grunnsyn med tiden.

Vårt uttrykk for kunnskap, holdninger og ferdigheter har vi valgt ut og sett i lys av ideer og verdioppfatninger, som vi ønsker å stå for og prioritere (Gunnestad, 2014, s. 37). Hvilken holdning og mening hver enkelt ansatt i barnehagen har om de forskjellige typer risikofylt lek, vil være avgjørende for hvor stor grad barna i barnehagen får utøve den typen lek. Det vil også være viktig hvor mye ledelsen legger opp til videre læring om emnet, som kurs og videreutdanning. En barnehage er i konstant bevegelse, og ny kunnskap kommer stadig. Å reflektere over pedagogisk grunnsyn og tydeliggjøre faglige bakgrunner og begrunnelser for det pedagogiske arbeidet kan skape større samsvar mellom teori og praksis (Wolf, 2014, s. 137). Kunnskapen vår kan vi utvikle gjennom å lese og tolke teori, og gjennom å undersøke ting i virkeligheten. Det vil være viktig at vi ikke lar kunnskapen begrense oss, men at vi er åpen for undring. Undringen vil være med på å holde prosessene våre åpne og være med på å bidra til kritisk blikk på våre egne tolkninger og refleksjoner av både teorien og virkeligheten (Wolf, 2014, s. 138).

2.4 Motorisk utvikling

Tidligere teorier om motorisk utvikling og læring har fokusert på en forståelse der menneskets utvikling er forutbestemt og skjer nærmest av seg selv etter som kroppen vokser og barnet blir eldre (Fjørtoft, 2018, s. 187). I den senere tid har slike teorier veket plass for et mer dynamisk syn som fokuserer mer på helheten og sammenhengen mellom barnets biologiske forutsetninger, oppgaver de utsettes for og de fysiske omgivelsene rundt barnet (Fjørtoft, 2018, s. 188).

Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Det er vesentlig at den bidrar til at alle barn som går i barnehage får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek. (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 8). Barnas liv påvirkes av omgivelsene sine, og barna påvirker sine egne liv. Alle barn har ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer. Dette skal barnehagen gi rom for, og sammen med andre skal barna få utvikle et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner.

Når barn leker og søker motoriske og fysiske utfordringer trener de den motoriske utviklingen og oppøver en stadig bedre motorisk kontroll av kroppen sin (Sandseter, 2014, s. 17). Barna tester seg selv og strekker seg mot stadig nye utfordringer. Da trener de opp og utvikler ulike motoriske ferdigheter og fysiske egenskaper som muskelstyrke, utholdenhet og et sterkere skjelett. Å være fysisk aktiv er en forutsetning for å lære å mestre sin egen kropp, og et variert og allsidig uteområde vil være med å bidra til en slik læring (Fjørtoft, 2018, s. 185). Arealet, utformingen av landskapet og innholdet av materiell og utstyr, er avgjørende for hvor stimulerende områdene er for bevegelseslek. Det er avgjørende om en barnehage har stor boltreplass der barna kan løpe, sykle og holde på med ballek, klatre i trær eller klatrestativ, sklier, lekehus eller hytter, butikk eller bensinstasjon for å utfolde fantasileken.

Barna selv er ikke bevisste den helsebringende fordelene som den daglige fysiske aktiviteten gir. De er mer opptatt av den følelsen som leken gir, enn at de har fått øvd opp øye-fot koordinasjonen eller den statiske balansen (Moser & Storli, 2014, s. 122).

Ikke alle barn er like selvsikre når det gjelder å kaste seg ut i motoriske utfordringer, og da blir det viktig at de voksne har evnen til å skape trygghet. En voksen som er stabil og forutsigbar ved fysisk og følelsesmessig tilstedeværelse, vil for barnet være den trygge voksne

(Askland, 2011, s. 62). Å føle trygghet vil gi barn som i større grad tørr å utfordre seg selv, fordi de stoler på de voksne som er rundt dem.

Generelt er lysten og behovet for risikofylt lek individuelt. Forskning viser at grunnen til å søke risiko og hvordan man oppfatter risiko, er nært knyttet til personlighet (Sandseter, 2013, s. 182). Det er individuelle forskjeller i spennings- og risikosøking blant barn, og noen vil søke mer enn andre i leken. Forskning viser også at alle barn stadig søker og tester seg selv og sine omgivelser på sitt nivå, og med sin personlige terskel for hvor høy risiko de mestrer (Sandseter, 2014, s.183).

2.5 Sosial kompetanse

Det er i sosialt samspill med andre vi lever, lærer, kjenner tilhørighet, trives og utvikler oss. For barna er et godt samspill med andre helt avgjørende for emosjonell, språklig, motorisk og kognitiv utvikling (Størksen, 2014, s. 74).

De aktivitetene barna utfører innenfor den risikofylte leken gjøres ofte i fellesskap med andre barn, og av det kommer det ifølge Sandseter et sosialt utbytte. Å klatre, ake, skli og lekeslås er aktiviteter som gir barna viktig lærdom av samarbeid og fellesskap (Sandseter, 2014, s. 18). De kan hjelpe hverandre å komme opp i et tre, eller de deler akematten når de skal ake ned bakken, og de hjelper hverandre å få fart i huska. De samarbeider om å løse oppgaver som er vanskelige, og får dermed en verdifull erfaring i sosiale ferdigheter.

Lekeslåsning eller leker som innebærer kamp er en form for risikofylt lek som er viktig for utvikling av sosiale ferdigheter (ibid.). Forskning har vist at å drive med slåsning, bryting og fekting i lek, er svært viktig for den sosiale kompetansen barna tilegner seg (Flinn & Ward, 2005). Barna får erfare tilknytning til jevnaldrende og lære hva ulike sosiale signaler betyr, og hvordan disse skal brukes i sosiale sammenhenger. Samtidig får de trening i mer komplekse sosiale ferdigheter som forhandling, lederskap og endringskompetanse. Å være i samspill med andre barn og trene på ulike sosiale ferdigheter, gir en viktig erfaring for hvordan barnet senere i livet skal omgås andre mennesker. Sosiale ferdigheter er også viktig for å skaffe seg lekekamerater, og det å finne en plass i barnegruppen. De minste barna oppretter kontakt gjennom det kroppslige, og et manglende repertoar av bevegelser og måter å uttrykke seg på kan føre til ekskludering og utestenging fra gruppen. Barna lærer å regulere egen aggresjon og å forstå andre sin aggresjon og sosiale signaler (ibid.). De lærer hvor terskelen til hver enkelt

går, og når det er på tide og gi seg i en lek som kan se ganske voldsom ut. Lekens flyt kan forstyrres av konflikter, men konfliktene behøver ikke å være negative eller uønskede. I 1932 fremhevet Piaget at konflikter i kameratgrupper kan fremme verdifull kognitiv og sosial læring og utvikling (Ruud, 2010, s. 22). *Gode konfliktløsningsstrategier regnes som et av de aller viktigste kriteriene på sosial kompetanse (Guralnick 2001)*. Både barn og voksne benytter seg av ulike strategier for å løse konflikter, og her vil også barnas evne til å regulere sine følelser være avgjørende. Det handler om å kunne regulere den indre opplevelsen, og hvordan barnet gir uttrykk for følelsen utad. At barn øver på disse ferdighetene i leken, er med på å gjøre dem mer rustet i voksenlivet.

2.6 Kognitiv utvikling

Kognitiv utvikling handler i stor grad om hva en person oppfatter og erfarer med sansene, og hvordan vi danner indre fortellinger, minner, begreper, språk og tenkning som vi umiddelbart tolker og forstår (Øhman, 2012, s. 48). Jean Piaget viet hele sitt liv til å studere hvordan menneskets tankeprosesser utvikles (Jerlang, 1993, s. 235). Han mener at menneskene blir født sosiale, og dermed har en medfødt evne til å være nysgjerrige og etterligne eller imitere andre. Piaget er opptatt av enkeltbarnet og sett fra den sosiale siden av samfunnet, har barnet alt å lære mener han. Lev Vygotskij ser på det enkelte individets utvikling som en del av en omfattende sosial og historisk prosess (Askland, Sataøen, 2013, s. 196). Han er mer opptatt av at barn bruker gruppen som læring. At barnet lærer i samhandling med andre, og at de bygger nye konstruksjoner på det de allerede kan. Jo mer de kan, jo mer lærer de. Barn tilegner seg ferdigheter gjennom å leke, og den risikofylte leken er grunnleggende for barnets videre utvikling motorisk, sosialt og kognitivt. Det kan være vanskelig å definere hva som går under kognitiv utvikling, men Thomas Moser sier det kan handle om utvikling av intelligens, språk, konsentrasjon og persepsjon (Moser, 2018, s. 144).

Små barn utvikler romforståelse ved å bruke kroppen (Devold, 2010, s.53). Romforståelse handler om å få en forståelse av seg selv i forhold til rommet. Oppfatte rommet og de ulike egenskapene objektene i rommet har. I tillegg til å kunne orientere seg i rommet og mentalt kunne forestille seg endringer i det (Fosse, 2012, s.62). Rom for et barn kan være fysisk avgrensede rom som ei hytte under et bord, ei trehytte eller et rom i barnehagen eller hjemme hos barnet. Det kan også være fysiske ubegrensede rom i det fysiske miljøet rundt barnehagen, naturen eller universet. Å klatre opp og hoppe ned gir erfaringer med høyder, hva som er opp og hva som er ned i rommet.

2.7 Barns opplevelse av risikofylt lek

Persepsjon er et nøkkelord i Merleau-Ponty sin filosofi om hvordan menneskekroppen tolker og reagerer (Løkken, 2018, s. 47). Persepsjon handler om den informasjonen og de opplevelsene vi får gjennom sansene våre, og den umiddelbare tolkningen som alltid foregår samtidig med slik sansing. Barna erfarer gjennom kroppen, og deres bevissthet tar form gjennom den. Barna forstår gjennom kroppen på en umiddelbar måte, før de gjør seg opp en bevisst oppfatning av forståelsen (Sandseter, 2014, s. 17). Den persepsjonen vi har i vår omverden når vi blir født, vil fortsette å vokse i takt med de erfaringene vi tilegner oss i livet. Utviklingen av våre kognitive områder vil påvirkes, og måten vi tenker og forstår på vil forandres med alder og erfaring. Romorienteringsevnen til barn utvikles gjennom lek med stor fart, høyder og utforsking av omgivelsene. Det å kunne bedømme rommets form, dybde, størrelse, objektenes bevegelse og fart, samt egen kroppsstilling og bevegelse i forhold til dette, vil være svært viktig for et barn i utvikling. Barna leker seg da til en kroppsbevissthet, en sterkere kropp, og bedre kontroll over kroppens muligheter og begrensninger. De blir da bedre til å bruke kroppen mer hensiktsmessig, både generelt og i risikofylte situasjoner (ibid.). Et barn som har tidligere erfaringer med å klatre i trær vil ha et bedre grunnlag for å bedømme og handle riktig hvis de mister fotfestet, eller kjenne forskjellen i underlaget hvis steinene de balanserer på er tørre eller våte etter regn. Det er avgjørende for barn å ha erfaringer som gir mot og mental robusthet i møtet med risikofylte situasjoner, samtidig ha en kropp som er sterk, smidig og koordinert, for å vite hvordan man skal handle i dem (Sandseter, 2014, s. 20). Skal vi fjerne all form for risiko for å beskytte barnet, vil sjansen for å skade seg bli betraktelig større enn om barnet har fått øvd på risikovurdering tidligere. Et barn som aldri har prøvd å balansere på et veltet tre, vil ikke ha samme grunnlaget for å bedømme avstanden og underlaget mot et barn som har balansert mange ganger før. Et barn uten erfaring kan da velge å balansere på stokken uten å ha noen formening om konsekvensene til hva som skjer hvis barnet ramler ned, mens et barn med tidligere perseptuelle erfaringer bedømmer hva som kan skje hvis det skjer på bakgrunn av tidligere erfaringer og den forståelsen det har av egne motoriske ferdigheter.

2.8 Nytteverdien

Risikofylt lek innebærer selvsagt også en reell fare for skadelige konsekvenser, men det at barn søker denne usikkerheten, utfordringene og risikoene, betyr at de positive effektene av

den risikofylte leken veier mer enn faren for de negative konsekvensene (Sandseter, 2013, s. 183). Barn konstruerer situasjoner i leken som de kan møte i virkeligheten senere i livet. Både Bruner og Sutton-Smith trekker fram at barn kan selv skape og øve på usikre og risikofylte situasjoner innenfor trygge rammer, der konsekvensene vil være mindre alvorlige enn om de hadde opplevd dem i virkeligheten (ibid.).

3.0 Metode

Metoden er redskapet vi kan bruke i vårt møte med det vi ønsker å undersøke. Den skal fortelle oss hvordan vi kan jobbe oss fram til kunnskapen, og med ulike metoder kan vi undersøke flere ulike sider ved en sak eller et spørsmål (Dalland, 2012, s. 112). Når det kommer til forskning er det i hovedsak skilt mellom to hovedtyper for metoder. Kvalitativ og kvantitativ metode. Disse metodene er i prinsippet basert på ulik forskningslogikk, som skiller forskningsprosessen og hvordan resultatet av forskningen vurderes. Skillet mellom de to metodene dreier seg om hvordan data registreres og analyseres (Bergsland & Jæger, 2014, s. 66). Kvalitative metoder går mer i dybden og vektlegger betydningen, og dataen som samles inn skjer ute i feltet og sammen med undersøkelsespersonene. Dataene som samles inn ønsker å få frem en sammenheng og en helhet, og det er en metode som er preget av en induktiv tilnærming. Kvantitative metoder vektlegger omfang og antall. De er basert på en distanse mellom forsker og informant, og den kvantitative metoden presenterer sine resultater i form av statistikker og diagrammer. De kvantitative metodene har gjerne en deduktiv tilnærming til det som skal studeres.

3.1 Valg av metode

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming for å få best mulig svar på min problemstilling. Dette er en metode som går mer i dybden på forskerspørsmålet, og det er en metode jeg ønsker å bruke når det er barn jeg skal snakke med for å undersøke problemstillingen min. Den kvalitative metoden er best egnet for å komme i dybden av temaet, og det å ha en nærhet til temaet (Dalland, 2012, s. 113). I kvalitative undersøkelser ønsker man å få frem mest mulig informasjon om temaet som blir undersøkt. Det er derfor mest hensiktsmessig med en strategisk utvelgelse av informanter, hvor jeg som forsker må ta et valg om hvilke målgrupper som må delta, for at jeg skal få samlet nødvendig data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 106). Det er et vidt spekter av innsamlingsmetoder innen den kvalitative metoden, og

jeg valgte å ta i bruk intervju og observasjon, som er to av disse innsamlingsmetodene (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67).

3.1.1 Intervju

Det å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen kjennetegner det kvalitative intervjuet, og det tar sikte på å få fram en nyansert beskrivelse av den situasjonen som intervjupersonen befinner seg i (Dalland, 2012, s. 167). Spørsmålene utvikles i samtalen og ledes av de svarene intervjupersonen gir, som blir fleksibelt intervju uten faste svaralternativer. Jeg valgte å bruke den vanligste formen for intervju innen kvalitativ metode, som er semistrukturert eller delvis strukturert intervju (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71). Det er en intervjuform der det foregår en samtale mellom forskeren og informanten, der selve gangen i samtalen er styrt av forskeren. Grunnen til at jeg valgte denne formen for intervju, er at jeg ønsket å ha muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål, og at rekkefølgen på spørsmålene kunne endres underveis i intervjuene (Dalland, 2012, s. 167). Intervjuet blir mer åpent sammenlignet med et strukturert intervju, som slavisk følger intervjuguiden. På forhånd laget jeg en intervjuguide som er en plan over de temaene jeg ønsker å belyse, og som skal være med på å lede meg gjennom intervjuet. Intervjuguiden skal fungere som en hjelp til å huske de temaene som skal tas opp, og jeg tok utgangspunkt i problemstillingen min for å lage noen åpne spørsmål til de temaene jeg ønsket å belyse (Bergsland & Jæger, 2014, s. 71). Intervjuguiden var det eneste hjelpemidlet jeg valgte å bruke i innsamlingene mine. Jeg valgte å notere underveis i intervjuet og ikke bruke lydopptaker, for deretter å transkribere i ettertid. Dette for å unngå at barna ville ha fokus på lydopptakeren, og bli distraheret av den.

3.1.2 Observasjon

Observasjon gir oss en mulighet til å se med våre egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø (Dalland, 2012, s. 186). Intervju sammen med observasjon overlapper hverandre og er nært forbundet innen den kvalitative metoden. Det vil da være naturlig at jeg velger både intervju og observasjon som innsamlingsstrategi. Ved å observere er det lett å få et behov for å snakke om det vi har observert, og etter en slik samtale kan en igjen få et nytt behov for ytterligere observasjon (Bergsland & Jæger, 2014, s. 73). Jeg merket dette selv, og hadde heldigvis muligheten til å gå litt frem og tilbake i forhold til observasjoner og intervjuer. Nye spørsmål dukket opp

underveis i observasjonene som jeg tok med inn i intervjuene, og igjen tok jeg med nye spørsmål fra intervjuene og inn i observasjonene.

3.1.3 Min forforståelse og egen rolle

Førforståelsen er mine meninger om temaet, før jeg undersøker (Dalland, 2012, s. 117). Jeg hadde fra starten av gjort meg opp meninger og tanker rundt problemstillingen, da mine erfaringer fra barnehagefeltet har gitt meg en del tanker og syn på risikofylt lek som har betydning for problemstillingen min. Jeg hadde noen tanker om hvordan barna ville svare på undersøkelsene fra starten av, men dette var ikke tilstrekkelig for å kunne si at det er slik. Mine holdninger under intervjuene var ikke for å understreke at jeg hadde rett i mitt syn og mine tanker, men at jeg kunne undersøke problemstillingen til bacheloroppgaven i analysen. Jeg hadde en induktiv tilnærming fra empiri til teori (Bergsland & Jæger, 2014, s. 67).

For å finne best mulig svar på min problemstilling fant jeg det mest hensiktsmessig å observere og intervju barn i alderen 3 til 6 år. Jeg valgte ut 4 barn jeg kunne følge opp i en observasjon, før jeg intervjuet dem i etterkant.

3.2 Utvalg

Det skjer alltid et utvalg, og de valgene jeg tar påvirkes av min personlighet (Dalland, 2012, s. 121). Jeg er vesentlig og det jeg har med fra kunnskap, og holdninger, virker inn på hvordan jeg tolker og bearbeider den data jeg innhenter. Jeg valgte å intervju og observere barn i en barnehage som ligger ute i distriktet. Den ligger tett på naturen, og har et veldig stort uteområde inntil barnehagen. I og med at jeg intervjuet barn, valgte jeg å begrense undersøkelsen til en barnehage for å holde meg til den kvalitative metoden. Hadde jeg valgt å intervju barn i andre barnehager ville resultatene ha blitt annerledes, og dermed er ikke funnene generelle. Likevel er alle mine kilder relevante, både informasjonskilden og litteraturen (Dalland, s. 120).

3.3 Prosedyre

3.3.1 Forarbeid

I forkant av datainnsamlingen leste jeg en del teorier knyttet til problemstillingen min, og utarbeidet en intervjuguide som jeg sendte inn til veileder for godkjenning. Jeg jobber i skolen på et oppvekstsenter, og valgte å observere og intervju barn i barnehagen på dette oppvekstsenteret. Da har barna sett meg, og kjenner meg fra før og stemningen blir da mer

avslappet. Jeg dro på besøk til barnehagen for å spørre om jeg kunne komme dit for å hente inn opplysninger til bacheloroppgaven, og fikk godkjenning til dette. Jeg ønsket å gjennomføre observasjonene og intervjuene over flere dager, og vi avtalte ny tid etter hver gang jeg var der. Barna ble informert av pedagogisk leder på forhånd før jeg kom på besøk den første gangen, og at jeg skulle ha et opplegg med dem.

3.3.2 Gjennomføring

Jeg ankom barnehagen fra morgenen av for å ha god tid til å snakke med barna før vi begynte. Vi lekte og pratet, og jeg observerte litt i inneleken også. Da det var tid for samling tok jeg over. I samlingsstunden snakket vi litt om hva de liker å leke, og hvorfor de liker disse lekene. Ute kunne jeg observere barna over en lengre periode. Barna er vant med at jeg er rundt dem, så det ble ikke at de hang på meg hele tiden. Noe jeg har erfart kan skje hvis jeg kommer som en helt ny person inn i barnehagen. Jeg fikk god tid på å observere dem i lek, og notere ned det jeg så. Jeg snakket med noen barn underveis i uteleken, og noterte ned alle tanker som ble gjort underveis. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden, og snakket med de fire barna jeg hadde valgt ut. En og en, slik at de ikke kunne påvirke hverandres svar. Jeg lot dem fortelle de ulike anekdotene de hadde å komme med, for deretter å stille oppfølgingsspørsmål. Etterhvert som barna ikke hadde mer å si om den aktuelle leken, eller anekdotene ble i overkant lange, stilte jeg dem et nytt spørsmål. Alle barna var veldig ivrige på å fortelle meg hvordan de lekte, og svare på det jeg lurte på. I intervjuguiden hadde jeg utarbeidet noen underspørsmål, men det dukket også opp nye spørsmål underveis i samtalene med barna.

3.3.3 Etterarbeid

Etter at jeg hadde observert barna den første dagen renskrev jeg notatene og inntrykkene mine umiddelbart. Jeg gjorde det samme etter intervjuene og de andre observasjonene. Dette for å unngå at minst mulig ble glemt. I første omgang var det viktigste for meg å fange opp de inntrykk barna hadde kommet med angående de ulike typene for risikofylt lek. Jeg tok frem problemstillingen og prøvde å dele inn barnas svar til de ulike kategoriene, se kapittel 4. Det var dette som ble utgangspunktet for presentasjonen av funnene mine.

Jeg føler at observasjonene og intervjuene ble vellykket. Barna var tillitsfulle og åpne til det jeg spurte om, og de fikk fortalt meg mye.

3.4 Metodekritikk og feilkilder

Når jeg velger å bruke kvalitativ metode, er det en metode som har som mål å formidle en forståelse til leserne. Datainnsamlingen har jeg gjort i en barnehage med to avdelinger, som er en del av et oppvekstsenter, og med den dataen jeg har samlet inn har jeg tatt sikte på å få frem sammenhenger og en helhet. Skal metoden være god, stilles det krav til de data som samles inn. Validitet sier noe om metodens relevans og gyldighet, og dataene skal være relevante og pålitelige. Først da blir reliabiliteten styrket (Dalland, 2012, s. 118). Å stille de samme spørsmålene til alle barna i intervjuet, er med på å styrke reliabiliteten i denne forskningen. I tillegg bidrar en tillitsvekkende utføring av forskningsprosedyren, og en utfyllende beskrivelse av prosedyren til reliabiliteten. Det at jeg er kjent med temaet, at stedet er kjent og at barna har sett meg før, bidrar til validiteten til mine data. Jeg valgte å bruke en kvalitativ metode som intervju og observasjon, og det er da umulig å gjennomføre det samme intervjuet flere ganger. Her har jeg liten tro på intervju av barn vil gi de samme svarene, fordi det er mange faktorer som kan påvirke et barns forståelse av et begrep. Som tidligere erfaringer, oppfatningen av det vi snakker om, forforståelse og kunnskaper for å nevne noen faktorer. Menneskets forståelse av et begrep er veldig individuelt, og har ingen fasit. Dermed vil det aldri bli helt like svar. Hvis informanten misforstår spørsmålet jeg stiller, at jeg som intervjuer noterer svaret unøyaktig, eller at meningsinnholdet i intervjuet endres ved renskrivning, fører det til en redusert reliabilitet (Dalland, 2012, s. 120). Det samme gjelder for observasjonene jeg gjorde. Det er lett å bli distraheret, og ikke oppfatte det essensielle i situasjonen. Å finne de rette ordene for det en ser kan også være vanskelig, og hadde jeg gjort de samme observasjonene i en annen barnehage ville jeg ha fått andre resultater, for barn gjør forskjellig. Jeg som forsker er delaktig på innsiden av forskningen, og kan styre spørsmålene etter hvilke svar jeg får. Da kan jeg få mer informasjon fra informantene enn hva jeg i utgangspunktet hadde spørsmål om. Slik kan det dukke opp nye og spennende ting som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på. Ubevisst og bevisst kan mine egne subjektive standpunkt ha hatt innvirkning på hva jeg velger å tolke, og hvordan jeg tolker de observasjonene og intervjuene jeg har gjennomført. Det å notere underveis, og ikke bruke lydopptaker i intervjuet har også gjort at jeg ikke kan være hundre prosent sikker på at dataene stemmer. Jeg kunne ha viet all min oppmerksomhet til å være sammen med barna, og heller ha fokusert på det helhetsinntrykket barna gav meg. Ved å velge og ikke bruke en lydopptaker ble det ikke

noe fokus på et nytt element for barna. Det var ikke noe som stjal oppmerksomheten deres, og som gjorde at de ble uoppmerksomme i forhold til den oppgaven vi skulle gjennomføre.

Jeg har i størst mulig grad forsøkt å være objektiv og saklig, ved å være bevisst de verdiene jeg har, se punkt1.0 (Dalland, 2012, s. 119). Jeg har derfor gjort mitt beste for å gjengi prosedyren slik at mest mulig er kommet med, og eventuelle feilkilder blitt gjort rede for. Jeg ønsket å finne ut hvilken opplevelse barna i barnehagen har av den risikofylte leken, og vil med det si at de data jeg har samlet inn er relevant for problemstillingen min.

3.5 Etske betraktninger og personvern

«Etikk dreier seg først å fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 89).

Når jeg skal sammenligne og tolke hvilken opplevelse barn i barnehagen har av den risikofylte leken, er det viktig å være oppmerksom på hvordan man framstiller det empiriske grunnlaget. Det vil helt sikkert være noen forskjeller i resultatene, og da må man være bevisst på at man framstiller det på en slik måte at det kommer tydelig frem. I tillegg må man tenke nøye gjennom hvordan man presenterer datagrunnlaget, og at man tenker på å bevare anonymiteten i teksten.

Det er lovfestet at den enkelte person ikke skal bli krenket gjennom behandling av personopplysninger (personopplysningsloven, 2018, § 1). Dermed blir behandlingen av alle personopplysningene et viktig aspekt.

De transkriberte intervjuene vil ikke bli lagt ved i oppgaven. Dette er et bevisst valg for å bevare informantenes anonymitet i denne bacheloroppgaven. Jeg har lagt stor vekt på at de opplysningene jeg kommer med skal fremstilles konfidensielt, og i den forbindelse har jeg gitt koder til deltagerne i bacheloroppgaven (Bergsland & Jæger, 2014, s. 85). Jeg vil skille mellom informantene med å skrive G6, G4, G3 og J3. Tallene bak bokstaven indikerer hvor gammelt barnet er, og jeg velger å ta med det fordi jeg mener svarene jeg kommer fram til kan ha en betydning for alderen. Opplysninger er anonymisert når de ikke på noe som helst måte kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom personnummer, navn eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler (Dalland, 2012, s. 103). I henhold til norsk lovverk, personopplysningsloven, er det påkrevd at alle forskningsprosjekt hvor det behandles personopplysninger, skal meldes til NSD (Larsen, 2017, s. 15). I og med at jeg ikke skulle

bruke lydopptaker eller på noen måte behandle andre personopplysninger, ble heller ikke oppgaven min meldt til NSD. Så lenge jeg ikke noterer ned personopplysninger og ikke gjør opptak av barna, trenger man ikke samtykke fra foreldrene. Likevel ønsket jeg å opplyse foreldrene om at jeg ønsket å observere og intervjuere deres barn. Jeg snakket med dem og forsikret dem om at det ikke ville bli nevnt noe navn hverken på barn eller barnehage. Jeg fikk et muntlig samtykke fra foreldrene.

4.0 Resultat og funn

I resultatkapitlet skal jeg ta for meg de resultatene jeg fikk gjennom observasjon og samtidig intervju av barn i gruppene. Jeg intervjuet 3 gutter og 1 jente i alderen 3 til 6 år. Med utgangspunkt i intervjuguiden tok jeg for meg ulike emner om den risikofylte leken. Noen av spørsmålene går litt inn i hverandre, og derfor valgte jeg ut det som var mest relevant i forhold til problemstillingen. Kvalitative data kan være vanskelige å strukturere, så jeg valgte ut den informasjonen jeg mente var mest relevant for problemstillingen og oppgaven. Dette var for å begrense og forenkle mengden data som skulle analyseres, og gjøre det enklere å tolke og vurdere resultatene. I analysen valgte jeg å ta for meg de spørsmålene fra intervjuguiden som gav meg de mest konkrete svarene på oppgaven. Jeg brukte samme intervjuguide til alle barna, og på den måten kom svarene med samme grunnlag. Resultatene til barna blir presentert samlet, sammenlignet og drøftet i drøftingsdelen.

4.1 Lek med stor høyde

G6 og J3 var veldig opptatt av å kunne klatre. De ville klatre overalt. Det er kjempegøy å klatre i klatreborgen, sa J3. Da kan jeg slenge meg i brannstanga, og skli ned. I observasjonen av G6 og J3 kan jeg se at de er motorisk veldig flink, og tørr mye. J3 har en god kroppslig kontroll og liker å gi seg selv utfordringer. Hun er høyt og lavt til enhver tid, og vil veldig gjerne at jeg skal se på henne. G4 og G3 er begge mer skeptiske til både høyde og fart. G3 er veldig opptatt av at han er så liten at han ikke kan klatre i trær. Jeg må bli større før jeg kan gjøre det, sier han. Klatring i trær var ikke et aktuelt tema for G4. Det tørr jeg ikke, var svaret jeg fikk. I observasjonene av disse to guttene kan jeg se at de er av den rolige typen, og at de ikke ønsker å utfordre seg selv med klatring og høyder. De leker med biler, bøtter og spader for det meste.

4.2 Lek med stor fart

G6 liker veldig godt å leke politi og tyv. Da kan de løpe raskt for å gjemme seg slik at de ikke blir fanget og satt i fengsel. Det er litt skummelt og spennende samtidig, sier G6.

J3 og G6 liker godt å ake på vinteren. Da har de en stor akebakke inne på barnehagens uteområde. Vi må vente på tur, og så må vi ikke gå i løypa når vi skal opp igjen, sier G6. Vi må også øve på å ta med akemattene opp selv, sier G6. Det kan være litt vanskelig for de som er minst, så da bruker jeg å hjelpe dem sier han. Det er en enda større akebakke på utsiden av barnehagens område, og den er veldig attraktiv. G6 liker best å være i den, for da går det veldig fort og det kiler i magen. J3 sier hun liker å skli på rumpeakebrett og matte. Da går det fort og det er gøy. Når jeg observerer G6 i akebakken kan jeg se en gutt som er full av energi. Han sklir ned og småløper for å komme opp for å sette utfor igjen. Han liker også at de aker flere sammen på samme akematte, og han liker også å kaste seg på mattene til de andre i fart. Jeg observerer J3 på rumpeakebrett. Opp og ned bakken, gang på gang. Hun går opp og tar med akebrettet selv. Aldri klaging selv om bakken til tider kan være glatt, og det er litt vanskelig å komme seg opp. G4 liker ikke å ake, og han er helt ærlig på at han ikke tørr å gjøre det. Det er skummelt å ake alene, sier han fordi han kan ramle av. Han kan ake sammen med en voksen. Da tørr jeg å gjøre det, sier G4 fordi da får jeg sitte i fanget og da blir det ikke så skummelt. Han liker mye heller å gi de andre fart når de skal ake ned bakken, og jeg observerer ham ofte på toppen av bakken for å hjelpe de som vil ha starthjelp. Den store bakken utenfor barnehagens uteområde er enda mer skummel, så dit vil han ikke. Bare på sommeren for da kan vi rulle og rulle nedover, og det er gøy. Da hylar vi og ler.

Jeg snakket litt med de voksne angående dette, og de var veldig opptatt av å utfordre ham litt på hans egne premisser. At de presset ham litt, men at de var forsiktige så han ikke ble redd. Han liker heller ikke å leke politi og tyv. Da kommer noen å tar meg, og det blir skummelt sier G4. Jeg blir kjemperedd, og det liker jeg ikke. Ikke vil jeg sitte i fengsel heller, for det er kjedelig. Han synes det er litt vanskelig å si hvordan det kjennes i kroppen når han blir redd, men er veldig klar på at det er noe han ikke liker. G3 liker å ake ned den store bakken som er inne på barnehagens område, fordi det går fort og da kiler det i magen. Da blir jeg glad og hylar høyt, sier G3. Han liker ikke å være med å skli ned den store bakken utenfor barnehagens område. Den er altfor stor for meg sier G3, fordi jeg er så liten. Jeg observerer han i akebakken i perioder, men ofte finner han fram en sykkel, bømme eller spade.

4.3 Lek med farlige redskaper

Vi bruker hammer og spiker ute når en voksen kan åpne snekkerkassen for oss, sier G6. Det er en stor kasse med spiker og planker som står ute, men som er låst når den ikke er i bruk.

Barna ser den hele tiden, og den er tilgjengelig. G6 sier de har laget humlekasser og fuglekasser som de har satt i skogen. Disse blir sjekket jevnlig på turene barnegruppen har på vårparten, og jeg får være med på en tur. Barna smiler med hele kroppen når vi nærmer oss en kasse. Jeg kan se på hvert barn hvor spennende dette er. De snakker uavbrutt om at ikke alle barna kan se i alle kassene, for da blir fuglene skremt, og de nærmest krangler om hvem som skal fortelle meg hva de bruker og gjøre. Vi bruker kniv når vi skal lage grønnsaksuppe. Da skjærer vi pølse, gulrot og potet, sier G6. Jeg observerer barna under måltid, og alle smører brødsnivene sine selv. J3 sier hun banker med hammeren, og kan skjære pølse. Ute observerer jeg J3 med hammer og spiker ved snekkerkassen. Hun snekkerer og lager båt og fly sammen med flere andre barn. G3 sier de kan spikke med kniv når det sitter en voksen med han. Jeg snakker med en voksen om det etterpå, og får bekreftet at de ofte har med spikkekniv på tur. Da får barna sitte sammen med en voksen og spikke. Vi bruker kniv når vi skal skjære i plastelina, sier G4. Under observasjon ser jeg at barna ofte leker med plastelina, og at det er noe de liker å gjøre. Her bruker de smørekniver til å skjære, og dele opp stykker.

4.4 Boltrelek

J3 liker å lekeslåss med en voksen. En voksen som bruker å herje litt, og det syns hun er gøy. Under observasjon kan jeg se at det er noe hun liker, og at hun ofte er bort til denne voksne for å oppfordre til herjelek. G6 liker å lekeslåss med noen gutter i 1.trinn. Da later vi som vi slår og sparker hverandre, og det er liksom kriging. Det kan være litt skummelt, for noen kan treffer meg, men det bruker å gå bra. Det blir litt spennende da, sier han. Jeg observerer G6 ofte i lek med skolebarn når de har friminutt samtidig som barnehagen er ute. G4 liker ikke å lekeslåss. Han liker å kle seg ut, og leke med plastelina i barnehagen. Det kan bli vondt hvis noen glemmer at de ikke skal slå på ordentlig, sier G4. Jeg observerer han ofte i forskjellige antrekk, hvor fantasileken er i full sving. G3 vil ikke lekeslåss, men kan leke at legofigurene slåss med hverandre, og at de skyter på hverandre. I observasjonene kan jeg ofte se at legofigurene blir brukt i en type rollelek som innebærer krig og slåssing. Et lekedrama, der barna leker frem en fortelling i sin fantasilek (Guss, 2015, s.30).

4.5 Lek med forsvinning

G4 sier vi må passe på så vi ikke kommer bort fra hverandre når vi skal på tur i skogen. Da må vi gå på rekke på stien så vi ser de andre hele tiden. G3 liker å gjemme seg i skogen, men han må passe på så han ikke kommer bort fra de andre. Det blir skummelt hvis han blir igjen alene, og da må han løpe. J3 bruker å gjemme seg for venninnen i barnehagen. Da lurte jeg henne sier hun. G6 bruker å leke gjemsel og boksen går sammen med skolebarna. Da må vi prøve å gjemme oss godt så vi ikke blir funnet, og fri de som blir tatt. Det er artig, sier G6. Da får jeg leke med de store barna, og det liker jeg sier han. Barna oppfatter dette temaet forskjellig, og under observasjonene mine ser jeg ikke barn som ønsker å stikke seg så mye bort. Likevel ser jeg barn som liker å lage forskjellige rom i deres nærmiljø. Ute ved kjøkkenkroken, i grillhytta, i trehytta, i sandkassa og flere steder i det store uteområdet til denne barnehagen.

4.6 Lek nær farlige elementer

Barnehagen har flere turmål som ligger nær farlige elementer som elv og annet vann. Samtidig har de noen turmål hvor de tenner bål og griller maten sin. Dette er elementer som defineres under lek nær farlige elementer. Barna kom ikke så mye inn på dette når jeg snakket med dem, fordi det er ikke så ofte de går tur til disse stedene, eller fordi barna ikke anser dette som farlig. Vi bruker å gå til gapahuken ved elva sa G6, når jeg spurte spesifikt om de hadde et turmål nært vann. Vi tenner bål i grillhytta hvis vi skal spise der, sa G4. Da blir det ikke så kaldt sa han. I mine observasjoner ser jeg barn som har stor respekt for flammene, og på turer til elva får jeg fortalt av de voksne at barna generelt er veldig forsiktige, og at de har respekt for elementet vann.

5.0 Drøfting

I det følgende kapitlet kommer jeg til å drøfte resultatene ved hjelp av henvisninger til teorikapitlet, og sammenligne teorien med de likhetene og ulikhetene jeg kom fram til. Dette for å belyse problemstillingen, samt at utsagn fra intervjuobjektene vil bli tatt med for å underbygge teorien. Ut fra definisjonen på risikofylt lek kommer jeg til å trekke fram de punktene jeg synes er viktigst, og samtidig bruke intervjuobjektens svar for å belyse problemstillingen.

5.1 Lek og Risikofylt lek

Det var flere av Sandseter sine seks kategorier som beskriver den risikofylte leken, som ble representert både i observasjonene og intervjuene, se punkt 2.2. Enkelte av kategoriene kommer frem enn andre, og det kan ha en sammenheng med at ikke alt ble snakket like mye om. Denne forskjellen på representasjon kommer ikke overraskende, da jeg før datainnsamlingen var forberedt på at det ville bli en variasjon innen de forskjellige kategoriene. Likevel var det noen overraskende resultater som jeg ikke hadde tenkt på. Da jeg snakket med barna om bruken av farlige redskaper i barnehagen, tenkte jeg utelukkende på spikking med kniv eller banking med hammer. Noe av det som kom fram, var at de brukte kniv når de laget grønnsakssuppe, eller når de skulle dele plastelinaleire. Dette var et resultat jeg ikke hadde tenkt på, men som i etterkant ble en selvfølge, og som kommer inn under kategorien til Sandseter om lek med farlige redskaper. Dette gjelder også hva noen av barna assosierte den store akebakken på utsiden av barnehagens uteområde med. Da en av barna helst ville være der om sommeren, hvor han kunne rulle ned. Dette kommer også inn under hvordan barn opplever den risikofylte leken, som ikke jeg hadde tenkt på (Sandseter, 2014, s. 14).

Når barnehagen jobber med barnas mulighet til å sanse, oppleve, leke, lære og skape med kroppen som utgangspunkt (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 49), vil det ikke automatisk si at barnas utvikling er avhengig av daglige erfaringer og opplevelser med Sandseters kategorier innen den risikofylte leken, men at barnehagen skal tilby et varierende og inspirerende miljø for barna, der barna har muligheten til å utfordre seg selv i ulike former for lek. Dette vil avhenge av de som jobber i barnehagen, og hvilke muligheter de utfordrer barna i. Hvordan de voksne tilrettelegger den risikofylte leken i barnas hverdag vil avhenge av kunnskap, holdninger, ferdigheter, syn og verdier som den voksne har i forhold til den risikofylte leken, og til lek generelt (Wolf, 2014, s.135).

5.2 Motorisk utvikling

De barna jeg snakket med var på forskjellige stadier i livet, både i alder, modenhet og utviklingsmessig. G6 viste tydelige tegn på gode motoriske ferdigheter, og det gjorde J3 også i forhold til sin alder. Det kom tydelig fram i observasjonen og i intervjuene. Begge hadde en tydelig selvsikkerhet og evner som viste at de hadde store motoriske kunnskaper, som er et resultat av at de har øvd mye på denne typen lek og er trygge på det de gjør. De viste

kunnskap i å kunne anvende ulike ferdigheter og teknikker på de forskjellige lekeapparatene og i trærne. Når G6 og J3 kom ut i barnehagen søkte de umiddelbart etter utfordringer som kunne gi dem bedre motoriske og kognitive ferdigheter. Dette gjorde de uavhengig av hverandre, og på hvert sitt nivå. Det var klatring, løping og balansering som var det første de gjorde når de kom ut. Den risikofylte leken gir mulighet for teste ut sine ferdigheter, evner og egne grenser (Sandseter, 2014, s.16), og det er slik de utvikler seg til individer som står rustet til å mestre det samfunnet de lever i. I leken er barn fysiske aktive og søker motoriske og fysiske utfordringer (Sandseter, 2014, s.17). Da oppnår de en motorisk utvikling og oppøver en stadig bedre motorisk kontroll.

Fart og spenning var tydelig det som gav dem den beste følelsen når det kom til utelek. Når jeg spurte barna om hvorfor de lekte akkurat det de gjorde, fikk jeg ofte til svar at det var fordi det var så gøy. Det er med på å bekrefte teorien til Moser & Storli (2014, s. 122) om at barn er mer opptatt av følelsen leken gir, enn at de skal øve på motoriske ferdigheter. Dette bekrefter også Øhman sin teori om at barn leker fordi det er gøy, og at leken har en egenverdi (2012, s.100). Hun skriver også om den gode selvfølelsen og det at leken er så viktig for at barn skal oppnå en følelse av kompetanse og mestring (Øhman, 2012, s.15).

Å løpe eller sykle fort, og klatre i det høyeste treet kan potensielt gi flere farlige situasjoner i barnehagen. Likevel tilsier min erfaring at den motoriske helsegevinsten barna oppnår med slik utfoldelse, er større enn om de voksne hele tiden skal begrense barna i det de kan gjøre. Samtidig står det også i rammeplan at barnehagen skal være en arena for daglig fysisk aktivitet, og fremme barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 11). Barn med tilgang til et godt og stort utemiljø, og som har en frihet til å leke. Får bygd opp et sterkt grunnlag innenfor motoriske ferdigheter. Dette igjen påvirker den sosiale og den kognitive utviklingen til barna.

G4 hadde en litt lengre vei opp til den samme motoriske selvsikkerheten. Han var mer forsiktig i sin type lek, og tok ting litt mer med ro. Han kunne godt være med de andre barna, men ble ofte stående å se på eller hjelpe til hvis noen måtte ha hjelp til noe. Det var ikke noe han forsøkte å holde hemmelig, men han var veldig åpen på de tingene han ikke turte å gjøre, og ingen sa noe av den grunn. De voksne kan velge å la ham få kjøre sitt eget løp og gjøre det han selv vil i lek, eller de kan utfordre han. Dette var de voksne gode til, og da spesielt en av de voksne som denne gutten hadde et godt forhold til. Denne observasjonen bekrefter at en voksen som er stabil og forutsigbar ved fysisk og følelsesmessig tilstedeværelse, gir trygghet

til barnet (Askland, 2011, s. 62). De kunne gi ham en utfordring som passet ham, og i trygge rammer. Slik at han fikk en økt motorisk utvikling, og oppøvd en stadig bedre motorisk kontroll (Sandseter, 2014, s. 17).

G3 valgte å være sammen med andre som ikke hadde samme behovet for risikofylt lek. Han hadde en annerledes og roligere type lek, der rollespill var godt representert. Lysten og behovet for risikofylt lek er individuelt, fordi det er individuelle forskjeller i spennings- og risikosøking blant barn (Sandseter, 2014, s. 182 og 183). Dette bekrefter leken til G3 og G4, da de er mer forsiktige enn de andre. De tester seg selv og sine omgivelser på sitt nivå, og med en personlig terskel til den risikoen de mestrer.

5.3 Sosial kompetanse

Den risikofylte leken kan være med å bidra til barnas sosiale kunnskaper (Sandseter, 2014, s. 18), se punkt 2.5. Jeg observerte barna i lek ute, og de kom med verbale og fysiske eksempler på hvordan de venter på tur, og hvordan de kan samarbeide i uteleken. De større barna kan hjelpe de mindre barna med å klatre opp trappa til sklia, og deretter gå rundt for å ta imot dem når de sklir ned. De deler på syklene, og venter på tur, og de bytter på å gi hverandre fart på dissene. De viser et samspill i de forskjellige typene lek ute, som er med på å bidra til den sosiale utviklingen hos barna. Her lærer de samarbeid og fellesskap, som de drar nytte av videre i livet.

Jeg observerer G6 som en veldig populær gutt å være sammen med, og det virker til tider som om det kan være en konkurranse om å få være sammen med han. Han er en sympatisk lekekamerat og har en sosial posisjon innad i gruppen. Det viser sammenhengen mellom motorisk kompetanse og sosiale relasjoner. Han viser en selvsikkerhet, og når han prater lytter de andre, for så å gjenta mye av det han sier. Samtidig ønsker mange av de andre barna å gjøre det samme som han.

Boltrellek eller lekeslåssing har mange positive aspekter til den sosiale utviklingen, se punkt 2.5. J3 søker ofte denne typen lek med en voksen. Å herje med en av de voksne syntes hun var artig, og jeg kunne se at hun lyste opp i hele ansiktet. G6 liker å utfordre seg selv innen boltrellek sammen med de eldre barna. I og med at barnehagen er i tilhørighet til et oppvekstsenter, deler barnehagen uteområde med skolen. Dermed har de eldste barna i barnehagen en mulighet til å utfordre seg selv sammen med de yngste barna på skolen. G6 ser

opp til disse barna, og stråler som ei sol når han får lov til å være med dem. Her får han øvd på konfliktløsningsstrategier, som er et viktig kriterie i sosial kompetanse (Ruud, 2010, s.22).

Å kombinere boltrelek og rollelek er også noe jeg ser barna gjør. De bruker forskjellige typer figurer i en type rollelek, og da kan disse figurene sloss og boltre seg med hverandre. Det kan være en fin form for lek for de barna som ikke er like begeistret for boltrelek, der de selv er involverte. I observasjonene ser jeg godt at boltrelek ikke er for alle, for når jeg observerer to av guttene jeg intervjuer, ser jeg aldri de begi seg ut i denne typen lek. Det er ikke noe de oppsøker, og de finner alltid andre ting å gjøre. Her kan også de voksne være støttende, og utfordre de barna som er av den forsiktige typen. I boltreleken får barna trent på sosiale ferdigheter ved å være i samspill med andre barn. Dette gir dem erfaringer på hvordan de skal omgås andre mennesker senere i livet (Sandseter, 2014, s. 18).

5.4 Kognitiv utvikling

Når barna får gjentatte muligheter for risikovurdering vil de kunne øve opp en evne til risikomestring. Sammen med persepsjon vil det gi dem et bedre grunnlag for å mestre nye risikofylte situasjoner, punkt 2.6. Når J3 klatrer opp i den store klatreborgen, bruker hun sin romlige orientering for å bedømme avstanden fra seg selv til brannstangen ned fra borgen, før hun kaster seg utfor og sklir ned. Denne perseptuelle egenskapen er viktig å ha når hun ikke bare kan ta tak i stangen, men at den er i sånn avstand at hun må hoppe litt ut først. Dette kan sees i sammenheng med Merleau-Ponty sin filosofi om hvordan menneskekroppen tolker og reagerer, se punkt 2.7 (Løkken, 2018, s.47). Romorienteringsevnen hos barn vil utvikles ved å utforske og tolke omgivelsene, leke med stor fart og i høyder (Fosse, 2012, s.62). Dette bekrefter mine funn i forhold til G6 og J3, som hele tida søker den risikofylte leken så fort de kommer ut.

G3 og G4 hadde ikke det samme behovet for store risikoutfordringer. G4 var veldig ærlig og sa at han ikke turte å ake ned akebakken alene, men at han kunne det sammen med en voksen. Han syntes det var for skummelt, og det er da viktig at de voksne respekterer hans frykt for slik lek, slik at han ikke blir mer redd. Likevel skal de også kunne utfordre han litt, og da er det fint at den ene voksne tar seg tid til å være med å ake. Det er hans form for risikofylt lek, og nok spenning for han. G3 var veldig tydelig på at han var forliten til å klatre i trær, men at han kunne skli litt i akebakken. Det var litt skummelt og kunne egentlig være farlig, men han turte det noen ganger og spesielt når han fikk sitte på sammen med en av de større guttene.

Her kommer også viktigheten av det individuelle perspektivet på den risikofylte leken fram, og det å ha trygge voksne rundt seg. Dette bekrefter mine funn om at søken etter den risikofylte leken er individuell, som jeg skriver om i punkt 5.2.

Jeg kunne observere at barna hadde erfaringer med risikovurdering når de klatret, hoppet og syklet fort. Også når de fikk lage grønnsakssuppe og ingrediensene skulle deles opp i mindre biter. Da var det tydelig at de hadde holdt en kniv og gjort dette før. Barna kunne vise til en godt utviklet kognitiv tankegang når de tilpasset de egenskapene og ferdighetene til omgivelsene sine, se punkt 2.6. De motoriske og de kognitive ferdighetene påvirker hverandre, og den motoriske kompetansen danner et viktig grunnlag for å innlede og opprettholde sosiale relasjoner (Moser & Storli, 2014, s. 121).

6.0 Konklusjon

Det å jobbe med denne bacheloroppgaven har vært en krevende, men spennende tid. Samtidig ble det veldig spesielt da landet ble rammet av Covid-19. Jeg hadde heldigvis gjort mye av innsamlingene mine før det inntraff, og kunne bruke tiden da landet var stengt ned til å jobbe mye med forskningen min.

Utforskningen av problemstillingen min «*Hvilken opplevelse har barn i barnehagen av den risikofylte leken?*» har vært lærerik, og den har gitt meg ny innsikt i barnas opplevelser av risikofylt lek. Å bruke barna selv som informanter har vært utrolig gøy. Det å kunne ta seg god tid til å observere dem i sin lek, og samtidig kunne høre om deres opplevelser av den risikofylte leken. Jeg har fått en større forstand i hvilke muligheter barna selv ser i sitt uteområde, og at de ser så mange muligheter å bruke det på. Jeg har også fått se hvordan denne barnehagen jobber aktivt med risikofylt lek, og at hverdagen til barna har risikofylt lek som en selvfølge. Alt dette under trygge rammer, og etter barna sitt eget utviklingsnivå. De ansatte jobber for at de mest forsiktige kan få utfordre seg uten å bli redd, og de jobber for å finne utfordringer til de som krever mer så ikke hverdagen skal bli for kjedelig. Her ser vi betydningen av Csikszentmihalyis flytsonemodell (Irgens, 2015, s. 117), hvor viktigheten av at forutsetningene og utfordringene til barna ikke fører til angst og bekymringer, eller frustrasjoner og kjedsomhet. Det beste stedet for læring og trivsel er når utfordringene er innenfor rekkevidde, og forutsetningene gir spenning og optimisme hos barna. Samtidig har de et stort og varierende utemiljø. Mange muligheter til assosierte turmål som kan gi mange forskjellige typer utfordringer for barna, og tilrettelegging for risikofylt lek.

Den valgte metoden og teorien som er brukt i denne oppgaven, indikerer funnene fra informantene at forståelsen ligger tett opp mot teorien. Det kan med det tyde på at praksisfeltet har en god forståelse av betydningen for risikofylt lek hos barna. Jeg synes de funnene jeg fikk gir et godt bilde på mye av det som allerede står i teorien, og at barna jeg har snakket med har vært med på å understreke det som mange barn har sagt før. At de blir dratt mot spenningen i den risikofylte leken, og at de får en god følelse i kroppen når de får utfolde seg på den måten de liker best. Barna får oppleve mestring, ansvarsfølelse, anerkjennelse og tillitt. Da er barnehagen med på å være en arena for daglig fysisk aktivitet, og fremmer barnas bevegelsesglede og motoriske utvikling (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 11).

Jeg har kun vært ute i denne ene barnehagen for å samle inn data, og med det vil ikke resultatene og drøftingene som er presenter i denne oppgaven være en fasit for alle barn og barnehager. Likevel har den gitt et lite innblikk i hvordan barna selv kan gi en stemme til hverdagene sine, og samtidig få medvirke slik rammeplanen sier (Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver, 2017, s. 27).

Bevegelse er naturlig og normalt for menneskene, og vi er alle mest lykkelige når vi er aktive (Breivik, 2001, s. 43). Mine informanter er med på å bekrefte dette utsagnet.

Jeg vil avslutte denne forskningsoppgaven med det barna ofte sa når jeg snakket med dem.

«Det er så gøy, og det kiler så herlig i magen når jeg sklir fort eller klatrer høyt. Da bare må jeg leke sånn i barnehagen».

7.0 Litteraturliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. (2.utgave, 3.opplag 2013). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (3.utgave, 1.opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bergsland, M.D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. (1.utgave, 3.opplag 2016). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Oslo: Tiden Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5.utgave, 2.opplag 2013). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Devold, E. H. (2010). *En, to – støvel og sko. Matematikk og de minste barna i barnehagen*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Fjørtoft, I. (2018). Barn og bevegelse: Læring gjennom landskap. I Sandseter, E.B., Hagen, T.L., Moser, T. (Red.). (2018). *Kroppslighet i barnehage – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3.utgave 2018, 3.opplag 2019, s. 184-199). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- FNs barnekonvensjon (1989). Barns rettigheter §31. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fosse, T. (2012). *Rom for matematikk – i barnehagen*. Bergen: Caspar Forlag.
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. (2.opplag 2016). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser. Lekens dynamiske verdener*. (1. utgave, 1. opplag 2015). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Irgens, E. J. (2015). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. (5.opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jerlang, E. (1993). Jean Piagets teori om erkendelsen. I *Utviklingspsykologiske teorier. – en innføring*. (2.utgave, 9.opplag s. 233-277). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave). Oslo: Abstrakt Forlag.

Jonassen, T. (2017, 2.mai). Barn leker risikofylt lek fra ettårsalder. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/barn-leker-risikofylt-lek-fra-ettarsalder/427222>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Løkken, G. (2018). Bevegelse er meningen. I Sandseter, E.B., Hagen, T.L., Moser, T. (Red.). (2018). *Kroppslighet i barnehage – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3.utgave 2018, 3.opplag 2019, s. 184-199). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Moser, T., Storli, R. (2014). Fysisk og motorisk utvikling. I Drugli, M.B. (Red.). (2010). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2.opplag 2016, s. 100-126). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Moser, T. (2018). Motorikk, Utvikling og læring – en kort innføring i grunnleggende begreper og forståelser. I Sandseter, E.B., Hagen, T.L., Moser, T. (Red.). (2018). *Kroppslighet i barnehage – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3.utgave 2018, 3.opplag 2019, s. 184-199). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38) Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>

Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen* (1.utgave, 1.opplag). Oslo: Cappelen Damm AS.

Sandseter, E.B.H. (2013). «Når det kile i magen, må æ bare flir og hyl!» Betydningen av barns risikofylte lek. I Kvello, Ø. (Red.). *Barnas Barnehage 2. Barn i utvikling* (2.utgave, 1.opplag, s. 178-194). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Sandseter, E.B.H. (2014). Boblende glede og sug i magen: Risikofylt lek i barnehagen. I Jensen, J.O. (Red.), *Vilt og farlig – om barns og unges bevegelseslek* (1.utgave, 1.opplag, s. 13-28). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M.B. (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2.opplag 2016, s. 74-99). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Wolf, K.D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

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

8.0 Vedlegg

Intervjuguide

Problemstilling: Hvilken opplevelse har barn i barnehagen av risikofylt lek?

1. Hva synes du er moro å leke i barnehagen?
2. Får du leke det du vil i barnehagen?
3. Er det noen form for lek i barnehagen som er skummel?
4. Er det noen lek i barnehagen som er spennende?
5. Er det steder i barnehagen som er bra til å ake i?
6. Hvis dere vil hoppe ned fra litt høyder, hvor er det best å gå da?
7. Går dere på turer til andre steder som er mer spennende å være på enn i barnehagen?
8. Bruker dere hammer og spiker eller kniv ute?
9. Hva føler du i kroppen når du leker politi og tyv?
10. Hvilken følelse får du i kroppen når du klatrer høyt i et tre?

Jeg må ha oppfølgingsspørsmål til spørsmålene som blir formet etter hvilke svar jeg får av barna.

Når de svarer på hva som er moro å gjøre i barnehagen, må jeg følge opp det med et nytt spørsmål som er knyttet til det svaret jeg får.



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Risikofylt lek»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å *undersøke barnas opplevelse av den risikofylte leken i barnehagen*. I dette skrevet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Beskriv formålet med prosjektet mer inngående og si noe om omfanget.

Skisser kort hvilke problemstillinger / forskningsspørsmål du skal belyse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvis aktuelt, nevnt navn og beskriv samarbeid med andre institusjoner, ekstern oppdragsgiver etc.

Hva innebærer det for deg å delta?

Beskriv metode (spørreskjema, intervju, observasjon etc.), omfanget, hvilke opplysninger som samles inn og hvordan opplysningene registreres (elektronisk, notater, lyd-/videoopptak), f.eks.:

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om [beskriv de viktigste spørsmålene]. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk»*

Hvis aktuelt, opplys at du/dere også skal samle data om personen fra andre kilder – som registre, journaler, andre informanter, etc., f.eks.:

Hvis barn deltar, opplys at foreldre kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

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

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

- *Beskriv hvem som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon (f.eks. veileder).*
- *Beskriv hvilke tiltak du gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Beskriv hvilke tiltak du gjør for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data».*

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [sett inn dato]. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student
Linda Gresseth Sjaastad

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i (sett inn aktuell metode, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon).

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 6.mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)