

Hva betyr naturen for deg?

En kvalitativ studie om naturens betydning for barnehagelærerstudenter med
fordypning i natur- og friluftsliv

Une Cecilie Oksvold
[Kandidatnummer: 1109]

Bacheloroppgave
[BNBAC3900]

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

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	3
1.1 Tema for oppgaven.....	3
1.2 Oppgavens innhold og struktur	4
2. METODE.....	5
2.1 Valg av metode.....	5
2.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	5
2.3 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju.....	6
2.4 Bearbeiding av data	8
2.5 Metodekritikk.....	8
2.6 Etske forutsetninger.....	10
3. TEORI, DATAMATERIALE OG DRØFTING	11
3.1 Barnehagelærerstudentens forhold til naturen	11
3.1.1 Teori.....	11
3.1.2 Datamateriale og Drøfting.....	12
3.2 Barnehagelærerstudentens danning.....	14
3.2.1 Teori.....	14
3.2.2 Datamateriale og drøfting	16
3.3 Barnehagelærerstudentens tanker om barn og natur	22
3.3.1. Teori.....	22
3.3.2 Datamateriale og drøfting.....	24
4 . OPPSUMMERING.....	31
5. REFERANSELISTE	33
6. VEDLEGG	36
6.1 Vedlegg 1: Intervjuguide.....	36
6.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	38

1. INNLEDNING

1.1 Tema for oppgaven

Da jeg startet på barnehagelærerutdanningen med fordypning i natur- og friluftsliv hadde jeg knapt vært ute på tur på egenhånd. Lite visste jeg hvilken reise jeg hadde foran meg. Det skulle vise seg at jeg, som aldri hadde likt friluftsliv som barn og ungdom, skulle finne et etterlengt fristed og rom for å mestre ute i naturen.

I skrivende stund er mennesker over hele verden isolert, alene og begrenset i sin hverdag som følge av koronapandemien. På det sosiale mediet *Instagram* florerer det av bilder med teksten «Naturen er fortsatt åpen», selv om samfunnet for øvrig er så godt som stengt ned. I en artikkel skrevet på paraplyorganisasjonen *Norsk Friluftsliv* (Kleiven, 2020) sin hjemmeside, hevder psykologspesialist Maren Listvold Lundheim at en tur ut i naturen i denne perioden kan være spesielt viktig for å roe kroppen og senke stressnivået i en tid som preges av usikkerhet og uro for mange. Hun påpeker at barna må få komme seg ut i naturen, da den byr på helt andre muligheter for lek og kreativitet, glede og vitalitet enn hva man kan få hjemme.

Er det slik at natur og friluftsliv har en så stor effekt på oss som mennesker? I Stortingsmelding nr. 18 (Det kongelige klima- og miljødepartement (2015-2016)) beskrives friluftslivet som en del av den norske identiteten og er godt forankret i vår kulturarv. Begrepet *friluftsliv* ble først brukt i skriftlig form av Henrik Ibsen i diktet *På Vidderne*, der han beskriver hvordan mennesket opplever sine individuelle styrker og særegenheter via innsikten man får ute i naturen.

I 1960-årene bodde 70% av befolkningen her i landet på bygda, med umiddelbar nærhet til naturen som en naturlig følge av gårdsdriften. Barndommen var preget av frihet, dyreliv og natur. I dag bor åtte av ti nordmenn i større samfunn, gjerne byer, og tilhørigheten til naturen er en helt annen enn før (Dragland, 2018, s. 12). Dette danner et bakteppe for dagens barnehagekultur, og er noe som påvirker både barnas og barnehagelærerens forhold til natur og friluftsliv. I *Rammeplanen for barnehagen* presiseres det under fagområdet *Natur, miljø og teknologi*, at barnehagen skal bidra til

at naturen skal være en arena for lek, læring og utvikling, og at det skal legges til rette for mangfoldige naturopplevelser for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53). Under *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* pekes det på at en del av profesjonskompetansen til barnehagelæreren etter endt utdanning, nettopp fordrer trygghet i naturen og å se mulighetene for utforskning, undring og utvikling som er til stede. Dette er også en del av det å være en god rollemodell og støtte for barna i uterommet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Jeg er nysgjerrig på hvilken utvikling studentene selv føler de har hatt etter tre år på barnehagelærerutdanningen, med vekt på fordypningen i natur og friluftsliv. Jeg er også spent på å høre om deres syn på barn og natur nå som de snart er ferdigutdannet, og om dette gjenspeiler noen av deres egne erfaringer med natur og friluftsliv gjort underveis i studiet. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling for min oppgave:

Med vekt på fordypning i natur og friluftsliv; på hvilken måte preger studentenes egen utvikling under barnehagelærerstudiet deres syn på barn og natur?

1.2 Oppgavens innhold og struktur

I oppgavens metodedel vil jeg redegjøre for kvalitativt forskningsintervju som metode. Videre vil jeg presentere informantene *Tor, June og Sofie*, alle studenter ved Dronning Mauds Minne Høgskole med fordypning i natur og friluftsliv. Deretter har jeg valgt å både presentere teori, datamateriale og drøfting i kapittel 3 for å tydeliggjøre hvilken teori jeg har knyttet opp i mot de tre ulike temaene innenfor kapitlet. Det første temaet i kapittel 3 er *barnehagelærerstudentens forhold til natur* som tufter på datamateriale hentet fra samme tittel i intervjuguiden (se vedlegg 1). Videre er tema to *barnehagelærerstudentens danning*, som viser til datamateriale fra *barnehagelærerutdanningen* i intervjuguiden. Det siste temaet omhandler *barnehagelærerstudentens tanker om barn og natur* hvor datamaterialet fra *natur og utetid i barnehagen* i intervjuguiden trekkes frem. Under hvert av temaene blir det først presentert relevant teori, og deretter et utvalg av datamateriale som drøftes i lys av teorien. Jeg vil til slutt oppsummere oppgaven.

2. METODE

Metode omhandler innhenting, organisering og tolkning av informasjon, og er redskapet i prosjektet for å få ny kunnskap og svar på spørsmål man har innenfor valgt felt (Larsen, 2017, s. 17). I samfunnsvitenskapelig metode er man opptatt av mennesker og samfunn, noe som utpreges ved at man må definere, konkretisere og fortolke fenomenene for å forstå. Dette til forskjell fra naturvitenskapen hvor fenomenene er observerbare (s. 17) Under presenteres metode valgt på bakgrunn av min problemstilling.

2.1 Valg av metode

I følge Brinkmann & Tanggaard (2015, s. 13) er kvalitativ forskning metoden man anvender om man er interessert i hvordan noe oppleves, sies eller utvikles, slik som for eksempel å forstå og fortolke kvaliteten i menneskers erfaringer. Videre kan man fortolke abstrakte begreper som for eksempel læring, lykke og motivasjon, både på individ- og gruppenivå. Det blir en nærmere tilnærming enn ved kvantitativ metode hvor et større antall informanter deltar. I kvantitative metoder kan man til forskjell få en større bredde i undersøkelsen og i noen grad generalisere statistikk (Larsen, 2017, s. 28). Jeg ønsker å gå i dybden på mine medstudenters erfaringer rundt et fenomen, hva det betyr for dem og deres anvendelse av dette i et faglig perspektiv. Derfor er kvalitativ metode med intervju som forskningsmetode et naturlig valg for meg. Der kan jeg møte informantene direkte, ha muligheten til å tolke deres kroppsspråk og stille oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av hva informanten mener i sine svar. (s. 29).

2.2 Utarbeiding av intervjuguide

Da jeg hadde problemstillingen min klar, utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 1) med tre tema og både fullstendige spørsmål, og stikkordsspørsmål (Larsen, 2017, s. 99). Jeg startet intervjuet med et innledende spørsmål for å løse på situasjonen og komme nærmere inn på studentens bakgrunn, noe som kunne hjelpe til med å besvare problemstillingen. Det første temaet for

intervjuet var *studentens forhold til natur*, hvor jeg ønsket å få en bakgrunnsforståelse av studentens forhold til natur og hvilke erfaringer de hadde før de begynte på barnehagelærerutdanningen. Videre omhandlet tema to *barnehagelærerutdanningen*, hvor jeg ønsket å se hvilke erfaringer de hadde tilegnet seg underveis i utdanningen. Det siste temaet var *uterommet som pedagogisk arena*, hvor jeg ønsket å se hvilke tanker de hadde gjort seg knyttet til betydningen av erfaringer med natur i fremtidig arbeid.

Jeg innhentet ikke personlige eller sensitive opplysninger, og meldte derfor ikke prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata. Med bakgrunn i at mine tema berørte personlige erfaringer hos studentene jeg intervjuet, ønsket jeg å gjennomføre disse alene, og jeg tok notater underveis. Jeg valgte en semistrukturert intervjuguide for å støtte meg selv med konkrete tema og spørsmål på forhånd, men samtidig ha muligheten til å kunne være fleksibel om det skulle dukke opp interessante tematikker underveis i intervjuet. Jeg ønsket også å ha åpne nok rammer til at studentene selv skulle få rom til å utdype seg og ta initiativ til å fortelle rundt tema som hen ønsket, i og med at flere av spørsmålene gikk på personlige erfaringer.

2.3 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju

Jeg valgte ut tre medstudenter med ulik bakgrunn og kjønn til intervjuene. Antallet begrunnes i prosjektets omfang (Larsen, 2017, s. 90). Kriteriet for valg av informanter var at de måtte gå siste av seks semester på Dronning Mauds Minne Høgskole med fordypning i natur- og friluftsliv. Dette fordi jeg var interessert i å undersøke erfaringene studentene i denne fordypningen hadde gjort seg underveis i studiet.

Studentene som ble intervjuet har fått fiktive navn som vil bli brukt videre i oppgaven.

- Tor: En voksen, rolig og reflektert mannlig student, med arbeidserfaring fra barnehage. Tor er vokst opp i et landlig miljø, et stykke unna nærmeste storby, og har alltid vært interessert i musikk. Han tar utfordringer på strak arm, og selv om han ikke er den mest erfarne friluftsmannen, er han

løsningsorientert og lærevillig når det gjelder friluftsliv. Jeg opplever Tor som en trygg og god voksen, og et godt forbilde for små barn.

- June: En ung og rolig kvinnelig student med tidligere arbeidserfaring fra barnehage. June er vokst opp i et landlig miljø, men med nærhet til storby. June omtaler seg selv som litt fersk i friluftslivet, og at hun har hatt flere utfordringer rundt dette. Jeg opplever June som intellektuell, sterk og meget reflektert.
- Sofie: En ung, reflektert og livlig kvinnelig student som vokste opp i et bymiljø, med byskogen som nærmeste naturareal. Sofies far har vært en stor pådriver for hennes interesse for friluftsliv, og vært en viktig inspirasjonskilde for henne. I tillegg er dyreliv et av Sofies store interessefelt. Jeg opplever Sofie som en engasjert voksen, med mye kunnskap og erfaringer knyttet til livet i naturen.

Jeg har gått i klasse med alle tre informantene siden høsten 2019. Dette kan ha påvirket reliabiliteten i intervjuet, da studentene kan ha blitt påvirket av meg som intervjuer og min sterke personlige forankring til tematikken (Larsen, 2017, s. 95). I følge Thagaard (2018, s. 190) kan ens egen tilknytning til miljøet en undersøker, være både en styrke og en begrensning. Dette ved at man på den ene siden kan sette seg inn i deltakernes situasjoner og perspektiver, men på den annen side kan gå glipp av deltakernes nyanser som ikke samsvarer med ens egne.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på kafè, hvor jeg spanderte kaffe og ønsket å skape en lun og trygg arena for intervjuet. I følge Bergsland og Jæger (2018, s. 72) er det viktig at intervjueren skaper en atmosfære av trygghet slik at den som intervjues føler seg trygg på å være ærlig i sine svar. Ved å velge kafè i stedet for klasserom håpet jeg på å skape en god samtale hvor studentene turte og åpne seg, dele av sine personlige erfaringer og tanker, mer enn en klinisk intervjusituasjon. Samtidig var dette også en risiko å ta med tanke på støy og forstyrrelser i intervjuene. I noen

tilfeller ble flyten i intervjuet brutt av andre gjester på samme kafè, som kan ha hatt en påvirkning på studentens svar.

2.4 Bearbeiding av data

Etter at intervjuene var gjennomført satte jeg meg straks ned for å renskrive notatene mine. Alle dokumentene ble anonymisert og informantene fikk fiktive navn slik at jeg skulle ha kontroll på hvilke data som hørte til hvilken informant. Jeg tok utgangspunkt i tematisk analyse (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 284), og startet med å markere sentral informasjon i notatene mine fra intervjuene. Dette er en del av det Johannessen m.fl. kaller for *koding* (s. 284). Målet er å fremheve viktige poenger i dataene som er samlet inn. Videre kategoriserte jeg de viktige poengene jeg hadde funnet i datamaterialet ut i fra temaer som stod tydelig frem (s. 294). Dette gjorde det klarere å se likheter og ulikheter ut i fra de ulike informantenes svar. For å komme dypere inn i materialet kategoriserte jeg datamaterialet flere ganger, både ved bruk av skjema og tankekart. Ofte er en slik prosess preget av prøving og feiling for å finne frem til de temaene man skal jobbe videre med. Der man kan starte med 20 ulike temaer, bør man til slutt ende opp med noen få man ønsker å gå dypere inn i (s. 299).

2.5 Metodekritikk

I følge Bergsland og Jæger (2018, s. 80) er ingen metode uten mangler, og det er derfor viktig å være kritisk overfor egen datainnsamling og metodebruk. Jeg valgte å intervju mine medstudenter, og det er derfor viktig å rette et kritisk blikk mot troverdigheten av både datainnsamlingen, studentenes respons og bearbeiding av datamateriale i etterkant. Da mine medstudenter har et tydelig bilde av mitt engasjement innenfor det tema jeg har valgt å undersøke nærmere i denne oppgaven, kan det ha påvirket de svarene de kom med. Samtidig kan også jeg som intervjuer ha ledet studentene inn på det jeg selv er interessert i, og som jeg ønsker å gå i dybden på. Underveis i intervjuene opplevde jeg allikevel en god samtale med mine medstudenter hvor vi delte erfaringer på tvers av hvilken rolle vi hadde. Selv om jeg ønsket å vite mer om mine medstudenter, delte jeg også fritt om mine egne erfaringer, noe som kan være en måte å skape datamaterialet sammen på (s. 73).

Siden jeg valgte å ikke søke prosjektet mitt inn til Norsk senter for forskningsdata ble det ikke tatt lydopptak underveis i samtalen. Dette svekker reliabiliteten i mitt datamateriale, da jeg som både intervjuet og noterte samtidig kan ha gått glipp av viktig informasjon underveis i samtalen (Larsen, 2017, s. 94). Dette kan også ha vært en forstyrrende faktor for studentene jeg intervjuet, da jeg måtte holde øynene både på tastaturet og på dem. Kanskje førte det til dårligere flyt i samtalen og dermed også ufullstendige svar. Samtidig hadde jeg ingen tredjeperson som noterte ned svarene for meg underveis, og dermed er datamaterialet ikke tolket av noen andre enn meg. Dette kan være en styrke i reliabiliteten da tolkninger av svar kan komme både via det verbale og det kroppslige. Samtidig kan min subjektivitet ha tolket svarene fra studentene på en feilaktig måte (s. 94, 95).

I kvalitative studier kan det være utfordrende å måle validiteten i arbeidet, siden det innebærer fortolkninger og mellommenneskelige relasjoner i både datainnsamlingen og arbeidet i etterkant. I hovedsak omhandler validitet bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). I forkant av intervjuene kvalitetssikret jeg ikke intervju spørsmålene mine hos andre, for å undersøke om det fantes eventuelle misforståelser eller uklarheter. Dette kan svekke bekreftbarheten i om jeg har arbeidet frem gode nok spørsmål til å svare på min problemstilling (s. 93) I følge Thagaard (2013, s. 205 i Larsen, 2017, s. 93) har en kvalitativ studie som mål å fortolke det som studeres, noe som også krever kritisk refleksjon til hvor stor troverdigheten disse fortolkningene er opp i mot virkeligheten. Jeg kunne i mitt arbeide ha gitt sitatsjekk til studentene i etterkant for å sikre troverdigheten til om mine tolkninger går overens med deres virkelighet. I denne studien intervjuet jeg kun tre medstudenter, og derfor er det vanskelig å overføre funnene, og til å generalisere de for alle barnehagelærerstudenter med fordypning i natur og friluftsliv ved Dronning Mauds Minne Høgskole (Larsen, 2017, s. 94).

2.6 Etske forutsetninger

Etikk omhandler regler og retningslinjer for å vurdere om noe er rett eller galt. I forskning spisses etikken inn på normer som skal forsikre at forskningsprosessen er moralsk forsvarlig (Larsen, 2017, s. 15). I en intervjusituasjon vil dette blant annet innebære hvordan man møter informantene og opplyser om innhold, hvilke spørsmål man velger å stille, og hvordan man i etterkant behandler datamaterialet sitt (s. 15).

Den nasjonale forskningskomiteen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] 2006) har utarbeidet etiske retningslinjer for forskning, hvor ansvar for å informere forskningsdeltakerne tilstrekkelig om prosjektet er en av de generelle retningslinjene. I forkant av intervjuene fikk studentene et samtykkeskjema (se vedlegg 2), hvor de huket av i en boks for godkjenning av deltakelsen. Underveis i intervjuene opplevde jeg å komme innpå flere svært personlige tematikker hos de ulike studentene, noe som berører prinsippet om konfidensialitet. Dette innebærer et løfte for de medvirkende om at det de sier «ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informantene» (NESH, 2006). Datamaterialet som ble samlet inn ble anonymisert med fiktive navn, og underveis i analysen ble også informasjon fjernet, slik som stedsnavn og tydelige beskrivelser som kunne være gjenkjennelige. Et tredje prinsipp er respekt for menneskeverdet til de informantene som deltar i prosjektet. I følge NESH (2006) kan forskning både fremme menneskeverdet til deltakerne, men også være truende for dette. I mitt prosjekt går jeg inn på ulike personlige historier hos studentene, og grunnlaget for å vise respekt for menneskeverdet, både under intervjusituasjon, formidling av resultater og fremlegg av prosjektet, blir derfor svært viktig. Under intervjuene opplevde jeg at flere av studentene synes det var fint å dele, og at de var takknemlige for å kunne delta i prosjektet.

3. TEORI, DATAMATERIALE OG DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg under hvert tema presentere relevant teori for oppgaven, og deretter presentere datamaterialet og foreta en drøfting av dette.

3.1 Barnehagelærerstudentens forhold til naturen

3.1.1 Teori

Begrepet natur kan være vanskelig å definere. Et naturlig skille er hva som er skapt av mennesket og ikke. Der havner naturen i den siste kategorien. Samtidig er det svært lite i dagens samfunn som ikke er berørt av mennesket. Dermed blir skillet visket ut, og naturbegrepet blir utfordret (Karlsen, 2015, s. 22). Allikevel omtaler vi det rene, frie og naturskapte som natur, selv om det finnes menneskeskapte endringer, slik som en opptråkket sti i furuskogen. I følge Hessen (2008, i Neegaard, 2014, s. 53) defineres det slik: «Natur er større eller mindre områder med skog, buskas, sletter, fjell, strand, vann eller liknende som ikke er menneskeskapt eller foredlet».

I *Rammeplanen for barnehagen* står det at «Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I boken *Slik påvirker naturen oss* beskriver Åse Dragland (2018, s. 28, 29) hvor viktig det er for mennesket å oppleve mestringsfølelse, og at det kan være noe av det som påvirker livskvaliteten vår aller mest. Hun poengterer videre at naturen er et godt utgangspunkt for mestringsopplevelser uavhengig av alder, kjønn og forutsetninger.

Til en barnehagelærer sin profesjonskompetanse er det knyttet flere basisferdigheter i friluftsliv (Lundhaug 2014, s. 101). Altså må barnehagelæreren ha tilstrekkelig kunnskap til å kunne lede en barnegruppe på tur i områder hvor dette kreves. Samtidig poengterer Lundhaug (s. 102) at friluftsliv ikke er noe man blir utlært i, og med et dynamisk syn på ferdigheter, åpner det seg muligheter for utvikling og kompetanseheving. Dette perspektivet krever at barnehagelæreren har et åpent syn på å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse, selv om det kan kreve prøving og feiling. Et dynamisk ferdighetssyn tufter på at man lærer gjennom anstrengelse, og at man har tro på at man kan utvikle egne ferdigheter. Ved en slik tilnærming til

kompetanseheving blir også barnehagelæreren en rollemodell for barns prøving, feiling og mestringsopplevelser (s. 103).

3.1.2 Datamateriale og Drøfting

I starten av intervjuet ønsket jeg å få et bilde av *hvorfor studentene valgte å fordype seg i natur- og friluftsliv?* I sine svar forteller både Tor og June at de begge hadde lite kompetanse innen friluftslivsegmentet, og at de ønsket å heve kompetansen sin ved å utfordre seg i en slik fordypning. I tillegg legger June til at selv om hun alltid har likt naturen og friluftslivet, var hun var veldig i tvil om hun skulle gjøre det. Dette fordi hun i følge seg selv *ikke var en Lars Monsen*, og var redd for at hennes medstudenter skulle være skikkelig gode på livet utendørs (June, intervju). Sofie på sin side søkte denne fordypningen fordi hun alltid har trivdes ute, og ville ta et studie hvor hun hadde en grunnleggende giv som kunne få henne igjennom (Sofie, intervju).

I *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* står det beskrevet at:

Barnehagelæreren må vere trygg i naturen og sjå og meistre dei moglegheitene som ligg i pedagogisk arbeid utandørs. Arbeidet med kunnskapsområdet skal i stor grad vere praktisk retta og bidra til at studentane får eit grunnlag for å bli medvetne rollemodellar (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17)

I lys av det studentene beskriver, er det en variert kompetanse som preget gruppesammensetningen før studiets start. Hvis studentene velger å ha et dynamisk ferdighetssyn kan en slik kombinasjon av kunnskap være et godt potensiale for studentens utvikling, da de kan lære med, og av hverandre (Lundhaug, 2014, s. 102). Ut i fra de retningslinjene som er satt for profesjonskompetansen til en barnehagelærer, fordres det både trygghet i natur, og evnen til å mestre ulike oppgaver knyttet til friluftslivet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Med utgangspunkt i hva June og Tor selv beskriver, kan det se ut som om de har lengst vei å gå, når det gjelder kompetanseheving i friluftslivsegmentet. Samtidig påpeker Lundhaug (2014, s. 102) at man ikke blir utlært i friluftslivet, og at det finnes utfordringer, også for den mest lærde. Selv om Sofie beskriver et liv godt forankret ute i naturen, kan også hun møte på utfordringer i naturen som krever prøving, feiling og forhåpentligvis mestring underveis i studiet, slik som beskrevet gjennom det dynamiske ferdighetssynet.

Da jeg videre spurte studentene om de *ønsket å dele noen opplevelser som kunne ha påvirket deres forhold til naturen?*, fortalte June dette:

Jeg er et komfortdyr, og gjør sjeldent noe som utfordrer meg. Da vi skulle på vintertur i andreklasse var jeg veldig bekymret, jeg gråt hver natt et halvår før (...) Jeg fikk masse støtte på veien for å komme meg på tur, og fikk lånt bra utstyr (...) Jeg fant uante krefter i meg på den turen. Jeg bar en tung sekk, sov ute i femten minusgrader, lite søvn, men allikevel: Jeg opplevde mestring! Jeg ble overrasket over at jeg klarte det – JEG gjorde det. Jeg følte meg som en verdensmester, og kan fortsatt leve på at jeg var på den turen (June, intervju).

Slik June beskriver sin opplevelse av vinterturen, er det tydelig at dette var en stor prøvelse. På bakgrunn av at hun i forkant av turen tydelig hadde utfordringer følelsesmessig, tok hun allikevel valget om å delta. Da June fortalte om dette kunne jeg se at hele ansiktet hennes lyste opp, hun fikk et stort smil om munnen og jeg tolket det som at hun var tydelig stolt over å ha gjennomført noe som var så utfordrende for henne. I følge Åse Dragland (2018, s. 29) er naturen en fin arena for mestring da det finnes utfordringer for et hvert nivå. Hun hevder også at det å gjennomføre noe som for et individ oppleves som strabasiøst eller utfordrende, gir en bølge av selvtillit, og vil dermed styrke følelsen av selvstendighet og kontroll over seg selv. I *Rammeplanen for barnehagen* står det presisert under fagområdet *Kropp, bevegelse, mat og helse* at barnehagen skal tilrettelegge for at barnet blir trygg på egen kropp, opplever en positiv selvoppfatning og blir kjent med sine egne følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). I lys av dette kan det tolkes at Junes opplevelse med vinterturen var et tilfelle av å bli kjent med sine egne følelser. Dette ved å erfare en stor prøvelse i forkant av turen, samt tåle frykten hun følte på ved å utfordre seg selv til å gjennomføre. I tillegg ble hun selv overrasket over sine uante krefter, og fikk med det kjenne nærmere på hva kroppen er i stand til. Junes beskrivelse av mestringsfølelsen hun fortsatt lever på ved å ha gjennomført, kan også sees i sammenheng med hvordan barn skal oppleve en positiv selvoppfatning gjennom arbeidet i barnehagen.

Tor sitt svar på samme spørsmål kan også sees i lys av disse punktene *Rammeplanen for barnehagen* presiserer (2017, s. 50). Han forteller også om sin opplevelse av vinterturen i andreklasse på studiet:

Jeg var kjempeskeptisk til turen, både til å ligge ute i minusgrader og også det å gå på ski. Jeg hadde ikke kompetanse på noen av delene, og det var skummelt å skulle gå inn i. Nesten alt vi møtte på turen følte jeg ikke jeg hadde kompetanse på, men da vi kom til siste dag og jeg innså at jeg hadde gjennomført, følte jeg at dette klarte jeg! Nå hadde jeg mestret dette også (Tor, intervju).

Selv om *Rammeplanen for barnehagens* punkter er forbeholdt barnehagebarn, kan det å se studentenes utvikling i lys av dette være lærerikt for et arbeid i barnehagen. Slik som Lundhaug (2014, s. 103) beskriver det skal barnehagelæreren være en rollemodell for barn, som fordrer det å vise barn at også voksne kan prøve og feile. En barnehagelærer som har evne til å reflektere over egne erfaringer med prøving og feiling, og ikke være redd for å gjøre det på ny, kan være en styrke i arbeidet med å trygge barna i deres utfoldelse. En slik tilnærming til profesjonen kan være et godt utgangspunkt for barnehagelærerens kompetanseheving.

3.2 Barnehagelærerstudentens danning

3.2.1 Teori

Det tyske begrepet *Bildung* ble utgangspunktet for en pedagogisk filosofi som utspilte seg etter opplysningstiden. *Bildung* hadde i utgangspunktet en religiøs bakgrunn og refererte til Guds bilde, men betydningen av begrepet utviklet seg videre til en pedagogisk forståelse som *danning* eller *dannelse* (Slagstad Korsgaard og Løvlie, 2011, s. 10). Danning og dannelse må allikevel sees på noe mer enn *utdannelse* (Magnussen, 2018, s. 42), og omfatter en prosess som aldri vil ta slutt (Karlsen, 2015, s. 26). Dette på bakgrunn av at danning sees på som en prosess av egen utvikling i møte med andre, det være seg i ulike perspektiver slik som kunnskap, fellesskap og ferdigheter. Altså lærer vi om oss selv og utvikler vår evne til selvbestemmelse gjennom møte med andre mennesker og samfunn, og gjennom møte med den ytre virkeligheten, noe som pågår hele livet (s. 25).

Naturen har alltid vært en del av oss mennesker, samtidig som vi likevel har ulike erfaringer og forhold til den. Karlsen argumenterer i boka *Natur og danning* (2015, s. 27), for at det er tre aspekter som er spesielt viktige for at danning skal finne sted. Denne tredelingen innebærer det estetiske, etiske og kroppslige. Den etiske delen av danningen mener Karlsen (s. 27) er vår evne til å handle moralsk riktig i ulike situasjoner. Videre skriver han at det etiske henger sammen men det estetiske, hvor estetisk kvalitet er til stede i enhver erfaring, og derfor blir en del av dannelsingsgrunnlaget. Til slutt poengterer han at vi som mennesker er kroppslige vesener, og at det dermed også må være et kroppslig aspekt i dannelsingsprosessen via tilstedeværelsen. Dette med utgangspunkt i Merleau-Pontys fenomenologiske tilnærming til den lærde kroppen, hvor kropp og subjekt må sees som en enhet og ikke skilles fra hverandre (s. 32). De tre aspektene er vevd sammen i danning, og kobler vi disse opp mot naturen, kan naturen sees på som en dannelsingsarena (s. 27).

Hvis vi velger å se på naturen som en dannelsingsarena viser Karlsen (2015, s. 27) til to ulike syn på sammenhengen mellom danning og natur; Det ene er at naturen har en unik danningsegenskap og danner oss gjennom sin egenverdi, og det andre at naturen tilfeldigvis har egenskaper som bidrar til danning. Hvis vi aksepterer at naturen har en egenverdi, vil det bety at det å være ute i naturen gir oss noe som på ingen måter kan erstattes med noe annet (s. 28). I følge Grimeland (2016, s. 99) kan man ikke gjennom en skolekontekst erstatte læring *i* natur med læring *om* den eller *gjennom* å være i natur. Læring *i* naturen er enestående og fordrer at vi aksepterer at naturen, situasjonene og prosessen i den har en egenverdi. Han avslutter med ”Vi erfarer livet, rytmene og variasjonene i naturen selv. Vi lærer *med* naturen” (Grimeland, 2016, s. 99).

I *Rammeplanen for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21) poengteres det at barnehagen skal fremme danning ved å støtte barna i deres aktiviteter og deltakelse, i tillegg til å skape meningsfulle opplevelser. Ved å gjøre dette skal barna få en opplevelse av å være i et fellesskap og få erfaringer som skaper en positiv selvforståelse. I *Friluftsliv og guiding i natur* (2018, s. 42) påpeker Magnussen at dannelsingsbegrepet som en pedagogisk prosess omhandler mer enn bare barns utvikling, og kan dermed også settes i kontekst med de voksnes dannelsesreise. I *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet,

2018, s. 5) står det beskrevet at etter endt studie ved barnehagelærerutdanningen skal dannelsesprosessen til studenten innebære alle kunnskapsområder, og sikre at kandidaten evner å utforske profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiver. Videre skal studenten gjennom kritisk refleksjon kunne analysere egne og andres holdninger og handlinger for å utvikle evnen til å ta egne valg.

3.2.2 Datamateriale og drøfting

Når jeg spør om hvordan studentene ser på sin egen utvikling underveis i barnehagelærerstudiet, svarer alle tre at de har gjennomgått en stor vekst. June forteller:

Det har vært en dannelsesreise, om å forstå seg selv, blitt flinkere til å reflektere over seg selv, og jeg har fått en drivkraft til å ville fortsette med det (June, intervju).

I svaret sitt beskriver June de grunnleggende prinsippene innenfor dannelsesbegrepet, om hvordan det å være i en prosess hvor man møter på mange nye situasjoner, slik som et utdanningsløp fordrer, skaper en prosess hvor man ser innover og reflekterer over seg selv som menneske (Karlsen, 2015, s. 26). Videre i samtalen beskriver June at det å ha vært i et miljø med mennesker som kommer fra ulike steder, med ulike forutsetninger, har vært viktig for hennes eget selvbylde. «Det har lært meg å se verdien av meg selv og ha trua på meg selv» (June, intervju). Som nevnt i teorikapitlet påpeker Magnussen (2018, s. 42) at dannelsesprosesser må sees i et større perspektiv enn kun ved barns utvikling. Ut i fra det June beskriver kan det se ut som om det finnes en parallell mellom barn og voksnes utvikling innenfor dannelsesbegrepet. Gjennom å ha møtt ulike mennesker i ulike situasjoner som har vært både krevende og utfordrende, får man et nytt perspektiv på seg selv, og dermed vokser man som menneske. I Junes tilfelle kan det se ut som om hennes vekst kom i positiv forstand ved at hun blant annet fikk et styrket selvbylde.

På samme spørsmål svarer Sofie at hun har lært å være mer tålmodig gjennom at alle i en gruppe ikke er like rutinerte på friluftsliv (Sofie, intervju). Ut i fra det Sofie beskriver kan det tenkes at hennes dannelsesreise de tre siste årene har gitt ulike møter med ulike mennesker, ulike samfunn og ytre virkeligheter som har preget henne

som menneske i etterkant (Karlsen, 2015, s. 25). Allikevel vil ikke denne reisen være ferdig selv om studiet tar slutt. Hennes nåværende innsikt i hvordan hun selv er som menneske og hvordan hun er i møte med andre mennesker vil fortsette å utvikle seg i møte med nye mennesker, nye samfunn og nye ytre virkeligheter, som for eksempel dersom hun begynner som pedagogisk leder i en barnehage (s. 25). Alle slike møter vil fortsette å prege dannelsesreisen hennes, og forme henne videre som menneske, ettersom danning er en prosess som aldri tar slutt (s. 26).

Tor nevner i sitt svar på hvordan han har utviklet seg igjennom utdanningsløpet, at han har blitt en bedre person av å gå på skolen. Det han verdsetter mest etter de tre årene er ikke nødvendigvis fagkunnskapen, men kunnskapen han har fått om relasjoner, og etikk, samt hvilke verdier og holdninger han har utviklet i møte med andre mennesker som er ulik han selv. Han poengterer at det er dette som for han er primærkunnskapen, og at det faglige blir sekundært (Tor, intervju).

Ut i fra de beskrivelsene Tor gjør, kan dette knyttes opp mot de tre aspektene; det estetiske, etiske og kroppslige, som Karlsen (2015, s. 27) argumenterer for at er særs viktige for at danning skal kunne finne sted. Spesielt det etiske viser seg å ha en god dybde i det Tor trekker frem som viktig for sin utvikling. Det å handle etisk riktig kan være en stor utfordring i den yrkesrollen studentene snart går inn i. I møte med barn med ulik bakgrunn og handlingsmønstre, må man være seg selv bevisst i rollen som profesjonsutøver, og hvilke grunnleggende holdninger man har (Tholin, 2015, s. 105). Tor forteller også at studiet har gjort han mer tolerant ovenfor andre mennesker, selv om man har ulike synspunkt og meninger (Tor, intervju).

Ut i fra det *Rammeplanen for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21) poengterer skal man arbeide for barns dannelsesreise ved å støtte dem i deres opplevelser og deltakelse i et fellesskap, blant annet for å styrke deres selvfølelse og selvbilde. Öhman (2012, s. 178) beskriver at det å være sammen med andre barn i et fellesskap, er hvor barnet selv utforsker hvem det er og hvordan det skal være. Barnet forstår seg selv gjennom møte med andre, og andre barns reaksjoner på hvem det er. En forståelse av hvem man selv er bidrar videre til en meningsskaping i barns liv.

Kan det være slik at voksne og barns dannelsesreise egentlig er ganske lik, og at det å forstå at man kan dele et perspektiv på tross av alder og modenhet styrker studentens fremtidige arbeid med barn? Som nevnt i teoridelen står det i *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5) at en av de grunnleggende ferdighetene etter endt studie er at studentene har evne til selvrefleksjon både i møte med seg selv og andre. Ikke minst påpekes det at man skal ha evnen til å utforske profesjonsutøvelsen ut i fra ulike perspektiver. Under intervjuet forteller Tor at:

Jeg føler at det som vi lærer handler om barn, men det gjelder for voksne også. For barn er jo bare mennesker som ikke har lært alt vi voksne kan på en måte (Tor, intervju).

For å trekke frem et viktig moment som nevnt i teoridelen, poengterer Karlsen (2015, s. 26) nettopp at dannelse er noe som pågår hele livet. Likevel kan man se tilbake på ulike dannelsesperioder i livet som omkranses av et spesielt tidsforløp, slik som for eksempel en skolesituasjon. Tor beskriver mye av dette i sitt svar om at barn og voksne er like på mange vis, og at man der kan dele perspektiver uavhengig av stor aldersforskjell.

I *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*, presiserer Høyem (2016, s. 39) at den friluftslivfaglige pedagogen må kunne forstå koblingen mellom kunnskap og følelser for å videre være en god veileder. Det kan være problematisk å være lydhør til andres opplevelser og utfordringer ute i naturen om veilederen selv ikke har reflektert over egne følelser knyttet til sine utfordringer utendørs. Samtidig som man da heller ikke er var for andres begeistring og mestringsopplevelser. Selv om dette er skrevet med tanke på veiledning av voksne mennesker i uterommet, beskriver det allikevel godt det Tor trekker frem i sammenhengen mellom barn og voksnes perspektiv. Samtidig underbygger det desto tydeligere at evnen til å utforske sin rolle som profesjonsutøver i arbeidet med barn er en viktig del av barnets utvikling via mestring og respekt overfor barnets opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5).

Da jeg videre i intervjuet spurte studentene om de kunne *dele noen opplevelser fra studiet som kunne hatt betydning for deres forhold til naturen og tanker om barns*

utetid i barnehagen?, knyttet Tor også her en parallell mellom barn og voksne studenter i sitt svar. Han forteller om at han synes det er utfordrende å holde humøret oppe på tur sammen med en stor gruppe studenter med ulike forutsetninger. Videre forteller han at:

Det samme gjelder ei barnegruppe, for barna har jo også ulike utgangspunkt i natur og friluftsliv. Det handler om en balanse mellom å reflektere innover, men samtidig ha fokuset utover for å se behovet i situasjonen (Tor intervju).

Når Karlsen (2015, s. 27) skriver om natur og danning, som nevnt i teoridelen, trekker han frem to perspektiver; det ene er at naturen har en unik egenverdi som bidrar til danning, det andre at naturen tilfeldigvis har egenskaper som bidrar til danning. Hvis vi ser på det første perspektivet, og aksepterer at naturen har en egenverdi unik noe annet, kan eksempelet som Tor beskriver med å være på tur utendørs med en stor gruppe, ikke sammenlignes med å være større grupper i andre settinger, slik som på kjøpesenter eller i en idrettshall. Hvis naturen har en *egenverdi* i dannelsesperspektivet, vil det bety at kun det å være *i* naturen har en effekt på oss som mennesker. Når Tor forteller at det er utfordrende å være i større grupper, viser han samtidig til en evne til å reflektere innover i seg selv for å være løsningsorientert i situasjonen. Dette kan, i følge hva Grimeland (2016, s. 98) beskriver være en ren konsekvens av å være ute i naturen. Dermed kan det tenkes at det å være utendørs gjøre at man blir mer reflektert og får en større tilgang på egen innsikt i forhold til konfliktløsning og forståelse av mennesker og relasjoner, enn om man for eksempel er i mer urbane miljøer.

I en rapport av Bratman m. fl. (2015) gjennomgås resultatet av en studie som peker på effekten av å være utendørs i grøntarealer versus det å være ute i urbane områder. I studiet undersøkte de 38 deltakere og hvordan deres hjerneaktivitet endret seg når halvparten gikk 90 minutter i urbane strøk med trafikk og bylarm, samtidig som den andre halvparten gikk 90 minutter i grøntarealer. Resultatet viste at de som gikk i grøntarealer fikk mindre blodtilførsel i den delen av hjernen som aktiverer grubling og negative tanker. Dette var ikke tilfellet for den andre gruppen som gikk i urbane strøk. Hvis dette er et studie man kan legge sin tillit til, underbygger dette Karlsens (2015, s. 27) perspektiv om at naturen faktisk har en egenverdi, og at dannelsesprosessene i naturen er noe som kan skilles fra andre miljøer.

I June sitt svar på opplevelser som har hatt betydning for hennes forhold til naturen og hennes syn på barns utetid, sier hun at:

Det å kjenne på mestringen, det var en liten del av banken min. Den banken innebærer å ta barnas opplevelser på alvor. Å kjenne seg igjen i barna og ta deres sider, og deres perspektiv, kan være en styrke i arbeidet(...)Det er en fordel at man kan kjenne seg igjen og ha en forståelse for at det for eksempel kan være utfordrende å sove ute (June, intervju).

Som nevnt i teorikapitlet mener Karlsen (2015, s. 27) at det er tre aspekter som må være tilstede for at danningsprosessen skal kunne skje; det estetiske, etiske og kroppslige. Det kroppslige aspektet går på tilstedeværelsen i naturen, og læring gjennom egen kropp. I Junes svar beskriver hun en opplevelse av å ha kjent på egen kropp hvilken effekt mestring har for hennes dannelsesreise ved å forstå seg selv bedre. Samtidig påpeker hun at «banken» som hun har fylt opp med opplevelser og erfaringer gjennom studiet, gjør at hun bedre kan forstå seg selv, og dermed også bedre forstå andres perspektiver, på tvers av alder og modenhetsnivå. Det er denne interaksjonen med omgivelsene, og erfaringen som kommer av det, som kan omtales som *taus kunnskap* (s. 32).

Denne kunnskapen er noe June kan anvende i sitt møte med andre mennesker, men ikke nødvendigvis noe hun kan beskrive eller sette i et faglig perspektiv. Når June opplever mestring ved å sove ute alene, er det ikke bare tilstedeværelsen hennes i naturen som spiller en rolle i hennes dannelsesreise, men også persepsjonen av det estetiske og det etiske i opplevelsen utendørs. Det er denne tredelingen som sammen gir mulighet for erfaring, selvrefleksjon, kritisk tenkning og dermed også danningsprosessen (Karlsen, 2015, s.27).

Ut i fra Junes svar om hvordan naturen har vært med på å gi henne kunnskap til å sette sine egne erfaringer opp i mot barns erfaringer utendørs, og dermed ta deres opplevelser på alvor, tolker jeg det som at naturen har vært en dannelsesarena for henne underveis i studieløpet. Karlsen (2015, s. 33) beskriver at naturen byr på ulike uforutsette situasjoner som krever både fysiske og mentale utfordringer. For noen kan dette være å bestige høye fjell, men for mange andre kan det være å sove ute i telt

alene for første gang. Akkurat slik Tor beskrev det, har vi alle ulike forutsetninger innen friluftsliv, uavhengig om vi er barn eller voksne (Tor, intervju), noe som vil prege ens egen opplevelse av mestring og erfaring i uterommet.

Selv om Sofie tidligere i intervjuet beskriver at hun har trivdes ute i naturen siden barndommen, var allikevel det å sove utendørs en stor utfordring også for henne da arbeidskravet om egen overnatting dukket opp i tredjeklassen. Hun forteller:

Jeg hadde aldri vært ute en natt alene. Jeg var så redd da jeg satt opp teltet (...) Men så skjedde det noe (...) og det føltes litt brått for da fikk jeg en sånn ro over meg (...) en sånn ro jeg ikke kan forklare. Jeg har aldri opplevd det før (Sofie, intervju).

På tross av at Sofie opplevde en stor redsel i forkant og i begynnelsen av sin første telttur alene, var det noe som endret seg underveis. Ut i fra det Sofie svarer tolker jeg det som at endringen viste en ny mentalitet overfor situasjonen hun sto i. På den ene siden kan vi knytte denne endringen opp mot rapporten jeg nevnte tidligere, hvor uterommet senker aktivitetsnivået i den delen av hjernen hvor det grubles mye (Bratman, m.fl. 2015). Samtidig kan denne situasjonen også knyttes direkte opp i mot at naturen er noe som ikke er menneskeskapt, og derfor kan vi ikke legge premissene for situasjonen på samme måte som i et menneskeskapt fenomen (Karlsen, 2015, s. 33).

Naturen lever sitt eget liv, og gir oss både uforutsette utfordringer, og fordrer en annen måte å forholde oss på enn til direkte relasjoner med andre mennesker. I følge Karlsen (2015, s. 33) er det derfor «en dypere forbindelse mellom dannelsesprosessene som finner sted i møte med naturen». Denne endringen i mentalitet Sofie opplever kan derfor være en naturlig overgang fra å gå fra et menneskeskapt miljø hjemme, til å komme ut i naturen og være tilstede kroppslig, sammen med de estetiske inntrykkene og det etiske grunnlaget naturen fordrer. Tilgangen til det naturlige dyrelivet, handlingene som må tilpasses det nye miljøet og uttrykket naturen har gir andre premisser enn ved det menneskeskapte, og gjør at naturen kan tolkes som en egen dannelsesarena med en egenverdi.

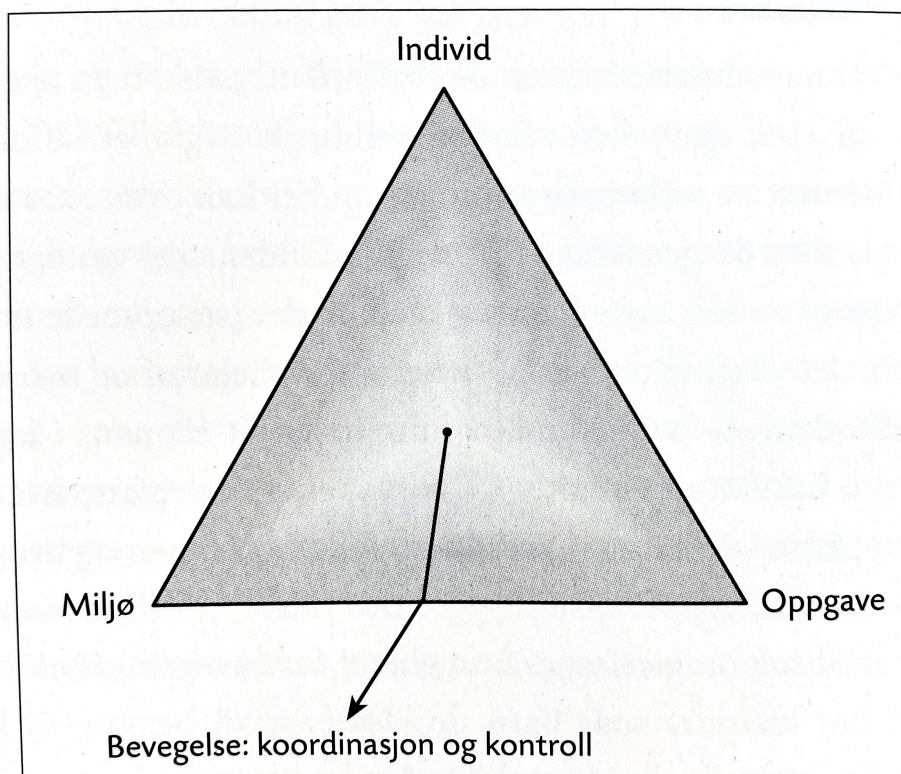
3.3 Barnehagelærerstudentens tanker om barn og natur

3.3.1. Teori

I *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* står det presisert under kunnskapsområdet *Natur, helse og rørsle*, at studenten etter endt studie skal ha kunnskap om hvilken betydning friluftsliv og naturopplevelser kan ha for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Under dette siste temaet i kapitlet skal jeg se nærmere på hvilke tanker studentene har om barn og natur, og hvilke erfaringer studentene har gjort seg de tre årene ved barnehagelærerutdanningen.

Under *Barnehagelærerstudentens danning* skrev jeg om det kroppslige aspektet som danning fordrer, og nevnte Merleau-Pontys fenomenologiske tilnærming til den levde kroppen (Karlsen, 2015, s. 32). Hans teori om hvordan vi opplever og er tilstede i verden gjennom en sansende og fortolkende kropp, og som en helhet mellom det subjektive og det kroppslige (Løkken, 2006, s. 24), kan sees på som et grunnlag for det jeg nå skal gå dypere inn på, som omhandler dynamisk systemteori (Neegaard, 2014, s. 13).

Dynamisk systemteori setter barns forutsetninger, miljøet de oppholder seg i og oppgavene de utsettes for i sentrum for barnets utvikling og lære om egen kropp (Fjørtoft, 2013, s. 184). Der tidligere teorier om barns utvikling, spesielt med fokus på motorikk, var mer skjematisk tuftet på ulike utviklingsstadier, er dynamisk systemteori en mer helhetlig forståelse av sammensatte faktorer som grunnlag for barns utvikling (s. 183). Under denne teorien brukes begrepet *constraints* (norsk: rammebetingelser) for å beskrive de tre ulike rammene som ligger til rette for enten å hemme eller fremme barnets utvikling (Neegaard, 2014, s. 13).



Figur 3.1 Rammebetingelser for barns utvikling med eksempel i koordinasjon og kontroll (Fjørtoft, 2013, s. 185).

Personlige constraints omhandler barnets utgangspunkt ut fra et psykisk og fysisk perspektiv. Kjønn, alder, vekt og høyde er faktorer som påvirker dette utgangspunktet. Ut fra dette temaet, som omhandler *barnehagelærerstudentens tanker om barn og natur*, vil også barnets bakgrunn fra miljø være en ramme som spiller inn, da en har ulike forutsetninger for å ferdes i naturen, avhengig av om en er vokst opp i by uten mye friluftsliv, eller er født inn i en aktiv friluftslivsfamilie (Neegaard, 2014, s. 14). Videre er oppgaveconstraints utfordringen som ligger i aktiviteten barnet skal gjennomføre. Her vil barnets ulike personlige constraints spille en rolle i utfallet (s. 14). Den siste rammen er miljøconstraints som omhandler mulighetene som ligger i miljøet barnet blir utsatt for (s. 14). Dette kan også knyttes opp mot begrepet *affordances* som referer til hvilke handlingsmuligheter et miljø innbyr til ut i fra elementene som befinner seg der, og som inspirerer barnet til kroppslig aktivitet og opplevelse (Hagen og Sæther, 2014, s. 24).

I følge Neegaard (2014, s. 16) er trygg base (engelsk: Circle of Security) et annet utgangspunkt for barn og natur. Denne metoden er tuftet på tilknytningsteori, og går

ut på hvordan man skal sikre at barna opplever trygghet ved å ha våkne og støttende voksenpersoner tilstede underveis i sin utforskning ute i naturen. For at barn skal kunne slippe seg hen og tørre ta utfordringer som naturen byr på, har de behov for en trygg base i den voksnes støtte både før, under og etter en utfordring. Slik legges det til grunn for mestringsopplevelser, som er et viktig element i barns utvikling av selvfølelse, og motivasjon til å fortsette å utfordre seg (Nordahl og Misund, 2013, s. 66).

Magnussen (2018, s. 39) påpeker at mestringsopplevelser bunner ut i en *dyp flyt*, eller *flow* som er Csikszentmihalyis teori om læring i balansen mellom kjedsomhet og store utfordringer. Når barn, eller voksne, går inn i en tilstand av flow ligger rammebetingelsene til rette for at vedkommende opplever en optimal frustrasjon eller en utfordring som er akkurat passe til å mestres. I følge Csikszentmihalyi er flow grobunn for læring da det fordrer konsentrasjon, ferdigheter, kreativitet og følelser. Han mener også at det kan være avgjørende for menneskets mulighet til å føle på lykke og glede (Öhman, 2012, s. 163).

3.3.2 Datamateriale og drøfting

I løpet av tre år på utdanningen skal barnehagelæreren ha god innsikt i de faglige perspektivene som ligger bak barns utvikling, både inne- og utendørs. Når jeg spør studentene om *hva det viktigste med å ta med barn utendørs er for dem?*, trekker Tor frem at fri natur og variert naturlandskap har en større nytteverdi for barna enn ved konstruerte lekeområder (Tor, intervju). Også Sofie svarer at naturen er en stor utforskningsarena, og at barna får utfolde sin egen fantasi uten konstruerte lekeapparater og leketøy når de er ute i naturen (Sofie, intervju).

I sine svar beskriver begge studentene hvordan naturen er et læringslandskap som byr på vekslende miljø og utfordringer for barnet (Fjørtoft, 2013, s. 187). Ute i naturen finnes det ikke konstruerte lekeområder som Tor poengterer, men i stedet er det ulendt terreng, ulik topografi, nivåer, underlag og løsmaterialer. Disse faktorene og endring av årstider påvirker mulige affordances i miljøet, og gir rom for flere lekemuligheter (Hagen og Rystad, 2014, s. 25). Gjennom undersøkelsen *Allsidig*

bevegelseslek i naturen- effekter på barns motoriske mestring gjennomført av Ingunn Fjørtoft (2013, s. 187), viser hun til hvordan en barnegruppe som fikk leke innenfor gjerdet til barnehagen hadde en annen utvikling enn en barnegruppe som fikk leke utenfor gjerdet til barnehagen. Det var ikke et spesielt opplegg for utetiden, men barna brukte området ut fra de affordances de opplevde befant seg der. Resultatet viste at gruppen som fikk leke utenfor gjerdet hadde en større fremgang i motorisk utvikling enn barnegruppen som var innenfor gjerdet (Fjørtoft, 2013, s. 188), noe som også begrunner det studentene peker på: «Variert naturlandskap har en større nytteverdi for barna enn ved konstruerte lekeområder» (Tor, intervju).

For å se nærmere på dette kan vi knytte barns motoriske utvikling i naturområder opp i mot dynamisk systemteori, slik jeg beskrev i teoridelen (Neegaard, 2014, s. 13). Når Sofie svarer at barn får utfoldet seg i den store utforskningsarenaen naturen er, vil både miljøconstraints, oppgaveconstraints og barnets individuelle constraints spille en rolle i hvilket resultat utfoldelsen kan gi. Et barn med foreldre som har tatt det med ut i naturen fra spedbarnsalderen, vil ha et helt annet grunnlag for både å ferdes i ulendt terreng, å være kreativ i uterommet og å oppfatte hvilke muligheter eller affordances som finnes der, enn et barn som så vidt har vært på tur utenfor asfaltert veg før. Slike ulike forutsetninger krever at pedagoger har kompetanse til å se de ulike barna, og vite hvilke tilrettelegginger som må gjøres i forhold til tredelingen mellom individ, miljø og oppgave for at barnet skal kunne mestre.

Det kan tenkes at studentene gjennom sine tre år ved barnehagelærerutdanningen med vekt på natur og friluftsliv, har fått denne kompetansen, kanskje ikke bare gjennom det faglige arbeidet, men i relasjonsarbeidet utendørs. I temaet *Barnehagelærerstudentens danning* under spørsmålet om å *dele noen opplevelser fra studiet som kunne hatt betydning for deres forhold til naturen og tanker om barns utetid i barnehagen?*, svarer Tor at det viktigste han har lært i studiet ikke er det faglige, men det som omhandler det mellommenneskelige (Tor, intervju). Samtidig påpeker Tor også at:

Barna har jo også ulike utgangspunkt i natur og friluftsliv. Det handler om en balanse mellom å reflektere innover, men samtidig ha fokuset utover for å se behovet i situasjonen (Tor, intervju).

På samme spørsmål i temaet om *Barnehagelærerstudentens danning* sier June at hun mener at det å kjenne seg igjen i barnas opplevelser og kunne ta deres perspektiv, vil være en styrke i hennes arbeid med barn i fremtiden (June, intervju). Dette på bakgrunn av at hun selv ikke har vært en *Lars Monsen på tur* som hun selv referer til i temaet *Barnehagelærerstudentens forhold til naturen*, ved å påpeke sin manglende kunnskap i friluftsliv. Dermed kan det tenkes at det ikke kun er det faglige aspektet med utdanningsløpet, men at også studentens egen dannelsesreise i naturen, kan veie tungt og hjelpe til med å synliggjøre de ulike individuelle behovene barna har.

Så hva betyr det når *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* understreker at studenten etter endt studie skal ha kunnskap om hvilken betydning friluftsliv og naturopplevelser kan ha for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17)? Mener de da også egenverdien, og ikke bare nytteverdien i disse opplevelsene?

Når jeg spør June om hva *det viktigste med å ta med barn utendørs er for henne?*, svarer hun:

Egenverdien. Det har stor verdi for mestring for barna (...) Jeg håper de kan finne den roa som jeg har gleden av å finne utendørs, der hvor rammene er så store» (June, intervju).

Som jeg diskuterte i temaet *Barnehagelærerstudentens danning*, kan det se ut som at naturen har noe eget ved seg som legger til rette for utvikling, refleksjon og dypere dannelsingsprosesser (Karlsen, 2015, s. 33). I Junes svar beskriver hun at et rolig friluftsliv er verdifullt for henne, da naturen gir henne en verdi bare av å være tilstede i den. Dette i motsetning til Tor og Sofies svar, der naturen kobles direkte opp mot nytteverdien naturen byr på i form av barns utvikling i et variert miljø. Samtidig er det allikevel en fellesnevner mellom det de tre studentene mener er det viktigste med å være utendørs; at rammene for lek, utforskning og til å bare være er så store. Det er altså rikelig med miljøconstraints i uterommet. Selv om dynamisk systemteori (Fjørtoft, 2013, s. 184) knyttes direkte opp mot barnets motoriske utvikling og forståelse av egen kropp, er det spennende å se hvordan modellen også kan brukes i form av barns mestring og glede av å bare være ute i naturen. Dette er samtidig vanskelig å måle, da det ikke nødvendigvis er snakk om fysisk utvikling, men barnets mentale utvikling.

Neegaard (2014, s. 23) trekker frem at begrepet affordance, som viser handlingsmulighetene et miljø har å by på, ikke nødvendigvis kun omhandler det fysiske og vilje i utemiljøet, men også det han beskriver som *det rolige friluftslivet*. Når June svarer at mestringsopplevelsene er viktig for barna, og at hun håper de kan finne en ro innenfor de store rammene naturen byr på, slik hun kan (June, intervju), peker hun på det som Neegaard trekker frem med det rolige friluftslivet. Det er et samspill slik vi kan se i figur 3.1 om dynamisk systemteori, mellom miljøconstraints, som i følge alle tre studentene er rikt i naturen. Videre spiller barnets individuelle constraints inn i bildet, og oppgaveconstraints, altså rammene for aktiviteten (Fjørtoft, 2013, s. 184). Hvilke muligheter hvert barn oppdager ute i naturen er avhengig av barnets tidligere erfaringer, samt deres mentale, fysiske og følelsesmessige utgangspunkt (Neegaard, 2014, s. 23). Et rolig friluftsliv fordrer altså at barns individuelle constraints er utgangspunktet for hva de ser av oppgavemuligheter (oppgaveconstraints) i de ulike utemiljøene (miljøconstraints).

Et eksempel på det rolige friluftslivet kan være et barns småpusling i lyngen, fikling med fjæresteinene eller en stund foran et brennende bål. Slike oppgaver, eller aktiviteter krever ingen spesiell kompetanse fra barnet, og nytteverdien rent fysisk eller utviklingsmessig er ikke i førersetet. Derimot er barnets tilstedeværelse i øyeblikket, eller deres tilknytning til området de er i, det som er altoppslukende og viktig for barnets ro og opplevelse (Neegaard, 2014, s. 22). Her trekkes også Csikszentmihalyis teori om flow, slik jeg beskrev i teoridelen, inn i barnets opplevelse (Magnussen, 2018, s. 39). Den sterke følelsen av tilstedeværelse i aktiviteten kan beskrives som at barnet går inn i sin egen boble av oppmerksomhet rettet mot aktiviteten. Det handler ikke nødvendigvis kun om fysisk mestring, slik som flow under en fysisk og utfordrende aktivitet, men om tilstedeværelsen i aktiviteten som også kan vekke følelser og gi betydningsfulle opplevelser (Neegaard, 2014, s. 24). Slike opplevelser er det ikke lett å måle i form av utvikling, slik som man kan ved fysiske oppgaver. En dag kan barnet hoppe over en liten stokk, den neste klarer kanskje barnet en større, noe som viser barnets utvikling i form av motoriske evner.

Samtidig er et slikt rolig friluftsliv og rolige opplevelser med flow viktig for barnets følelsesliv, og dermed også deres mentale utvikling (s. 24).

På bakgrunn av dette kan det tolkes slik at *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningens* understrekning av studentens kunnskap om hvilken betydning friluftsliv og naturopplevelser kan ha for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17), både innebærer egenverdien og nytteverdien i tiden ute i naturen. Dermed kan aksept av at naturen har en egenverdi, og selvopplevde erfaringer med dette være viktig i arbeidet med små barn.

Mot slutten av intervjuet lurte jeg på *hvordan har din tankegang om barns utetid utviklet seg fra da du startet på studiet og frem til i dag?* Tor forteller dette:

Nå må jeg bare trekke frem en hendelse som skjedde. Jeg jobbet i barnehage før studiet, og vi var på tur der barna stoppet opp ved hundetiss. Jeg ba de om å forte seg videre til leirplassen, så stopper sjefen meg og sier at *det er turen som er målet*. Jeg forstod det ikke da, men på den tiden jeg har vært på Dronning Mauds Minne Høgskole, har den tanken bare vokst. På bakgrunn av kompetansen man får så ser man nytten i å stoppe og se på hundetiss og gul snø. Det er jo kjempespennende (Tor, intervju).

Den fortellingen Tor deler tolker jeg som en endring i hans pedagogiske grunnsyn. Der han tidligere ikke så nytten av de små tingene, kan det se ut som hans verdigrunnlag har endret seg i takt med egne erfaringer og den faglige kunnskapen han har tilegnet seg gjennom de tre siste årene. Slik som nevnt i teoridelen presiserer *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* at studenten etter endt studie skal ha kunnskap om hvilken betydning friluftsliv og naturopplevelser kan ha for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17). Tors nye perspektiv på barns undring og opplevelser peker også i retning av *Barnehagelovens* verdigrunnlag som viser til at «Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter» (Barnehageloven, 2018, §2).

Ved å evne å ta barns opplevelser og interesser på alvor, legges det et grunnlag for tilknytning og relasjon mellom barn og voksen (Askland, 2011, s. 49). Denne

relasjonen kan være avgjørende for barns utforskning og mestringsopplevelser, da dette i følge Neegaard (2014, s. 16) fordrer en trygg base for barnet å søke støtte til underveis. Uten en trygg og interessert voksen som tar barns opplevelser på alvor, vil ikke barnet søke den støtten det trenger for å utfordre seg og utforske slik naturen innbyr til. Også June trekker frem viktigheten med å være tilstede og våken i alle barnehagens arenaer under samme spørsmål om *endring i hennes tankegang om barns utetid i barnehagen*:

Det er selvfølgelig en fin mulighet til frilek, som er kjempebra, men at man må være til stede, vise ansikt og være der når de trenger deg. For utetiden brukes veldig mye som en pauseavvikling (June, intervju).

Sett i lys av det June har fortalt tidligere under *Barnehagelærerens danning*, kan det tolkes som at hun både har gjort seg tanker om hvordan hun selv opplever å mestre, og hvor viktig det er å ta barns følelser og opplevelser på alvor. I tillegg har hun også reflektert videre over hvordan hun skal praktisere dette som en profesjonsutøver. I *Barnehageloven* påpekes det at:

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap (Barnehageloven, 2018, §1).

Ut fra hvordan jeg tolker Junes svar gjennomgående i hele intervjuet, er det en tydelig sammenheng mellom hennes tanker, refleksjoner og det *Barnehageloven* presenterer som barnehagens formål (2018, §1). Hun peker på det å være en trygg voksen, og å være tilstede for barn i deres opplevelser. I lys av Neegaards (2014, s. 16) modell om en trygg base, er det å være tilstede selv i den frie uteleken viktig for å sikre barnas trygghet til utfoldelse og mestringsopplevelser. Slike mestringsopplevelser kan knyttes opp mot tilstanden av flow, noe som krever full konsentrasjon og tilstedeværelse i opplevelsen, og som også i følge Öhman (2012, s. 163) kan være avgjørende for muligheten til å føle på lykke og glede. For at barnet skal gå inn i en slik tilstand fordrer det at det føler seg trygt nok til å gi seg hen i aktiviteten, noe som igjen krever en trygg og respektfull voksen som kan ta barnets perspektiv. Alle barn er usikre i enkelte situasjoner og trenger ekstra støtte og trygghet, akkurat slik June

både har beskrevet seg selv, og erfart selv. Etter intervjuet er avsluttet, forteller June dette:

Hadde jeg ikke kjent på kroppen hva naturen gjør med meg, så ville jeg hatt et annet utgangspunkt på hva jeg ville at barna skulle lært og opplevd i naturen. Jeg har førstehåndserfaring med det, og det påvirker meg til å se at naturen har en egenverdi (June, intervju).

I lys av dette kan det derfor tolkes som at June ser på viktigheten av å være en trygg og tilstedeværende voksen med respekt for barns opplevelser, fordi hun selv har følt seg usikker og utrygg i noenlunde like situasjoner gjennom studiets løp.

4 . OPPSUMMERING

I denne oppgaven har jeg ved bruk av eget datamateriale og relevant teori, prøvd å svare på hvordan studenter ved barnehagelærerstudiets fordypning i natur og friluftslivs egen utvikling har preget deres syn på barn og natur. Jeg har fått bekreftet noen tanker jeg satt med før jeg startet arbeidet med bacheloroppgaven. En av disse var at flere av studentene delte min opplevelse av hvordan naturen er med på å utvikle oss som menneske. Både kunnskapsbasert, men også mentalt ved å ta utfordringer og få muligheten til å mestre i uterommet igjennom utdanningen. Ut fra mine betraktninger kan det se ut som at dette har preget studentene i form av økt selvfølelse og troen på seg selv. Dette forsterker også teorien om at naturen har en egenverdi, og tilbyr oss muligheter til vekst og vitalitet som andre miljøer ikke kan.

Et annet spennende moment som dukket opp i datamaterialet, var parallellen som stadig ble trukket mellom studentens utvikling og barns utvikling ute i naturen. Noen av studentene påpekte også disse parallellene. Blant annet fortalte Tor at han opplevde det de lærte på skolen i utgangspunktet handlet om barn, men at det var like gjeldene for voksne, siden vi alle jo er mennesker (Tor, intervju). Underveis i arbeidet med drøftingen ble det tydelig for meg hvordan studentenes egne erfaringer og følelser knyttet til naturen kunne sees i lys av punkter i *Rammeplanen for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017), som i all hovedsak belyser barns utvikling og rettigheter i barnehagen. Blant annet under fagområdet *Kropp, bevegelse, mat og helse* der det påpekes at barnehagen skal arbeide for at barnet blir trygg på egen kropp, opplever en positiv selvoppfatning og blir kjent med sine egne følelser (s. 50). I intervjuene fortalte flere av studentene hendelser hvor de hadde blitt utfordret ut av komfortsonen sin på tur igjennom studiet, og hvordan dette hadde ført til en sterkere kontakt med egne følelser og forståelse over egen kropp. Denne parallellen mellom voksne og barns felles erfaringsgrunnlag viser en uavhengighet av alder og modenhet. Dette satt i samspill med det faglige bakteppet studentene viser i refleksjonene sine, opplever jeg som en styrke i deres syn på barn. Akkurat slik som June beskriver det: «Å kjenne seg igjen i barna og ta deres sider, og deres perspektiv, kan være en styrke i arbeidet» (June, intervju).

I arbeidet med denne oppgaven opplevde jeg det utfordrende å kun velge ut enkelte deler av datamaterialet som fikk komme til syne. Dette fordi det var mange gode refleksjoner rundt studentens egne erfaringer med uterommet jeg fant interessante etter intervjuene. Hadde oppgavens omfang vært større, skulle jeg gjerne sett enda nærmere på hvorfor naturen oppleves som et fristed og gjør oss rolig. Dette var noe flere av studentene fortalte om, og som jeg nevnte ved å trekke frem Bratman m.fl. (2015) sin studie med funn om mindre grubling ute i grønne områder. Denne tematikken er også svært dagsaktuell, da det oppleves å være et økende antall voksne og barn som preges av psykisk stress.

Etter å fått større innsikt hva naturen betyr for barnehagelærerstudentene jeg intervjuet, har det blitt enda klarere for meg hvorfor vi skal være utendørs og oppleve naturen i vår utdanning til å bli profesjonsutøvere i barnehagen. Verdien av egenopplevde erfaringer i uterommet sees ut til å være en stor ressurs for å forstå barns utvikling og å ha respekt for deres opplevelsesverden utendørs. Samtidig må det presiseres at denne oppgaven ikke kan generalisere at alle barnehagelærerstudenter opplever at slike erfaringer har en verdi for den fremtidige profesjonsutøvelsen. Allikevel håper jeg at denne oppgaven kan være til inspirasjon for at flere av studentene ved barnehagelærerutdanningen søker seg ut i naturen, og ikke kun de som går fordypning i natur og friluftsliv.

Jeg ønsker å avslutte oppgaven med siste vers i et av mine favorittdikt som heter *Skal hilse fra fjellet*:

Skal hilse fra fjellet - det evige land,
 hvor moskus og jerven har bolig.
 Min lengsel dit inn er blitt som en brann.
 Kun der får jeg fred og blir rolig.
 - Jon Østeng Hov

5. REFERANSELISTE

- Askland, L. (2011) *Kontakt med barn; innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven (2018) Lov om barnehager av 17. Juni 2005 nr. 64. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Bergsland, M.D., Jæger, H.(red) 2018) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bratman, G.N., Hamilton, J.P., Hahn,, K.S., Daily, G.C., Gross, J.J. (2015). Nature experience reduces rumination and subgenual prefrontal cortex activation. Hentet fra: <https://www.pnas.org/content/112/28/8567>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) Kvalitative Metode, tilgange og perspektiver: En introduktion. S. Brinkmann & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder; en grundbok*, (2.utg). Hans Reitzels Forlag.
- Det kongelige klima- og miljødepartement (2015-2016) *Friluftsliv – natur som kilde til helse og livskvalitet*. (Meld. St. 18 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/9147361515a74ec8822c8dac5f43a95a/no/pdfs/stm201520160018000dddpdfs.pdf>
- Dragland, Å. (2018) *Slik påvirker naturen oss*. Flux Forlag.
- Fjørtoft, I. (2013). Barn og bevegelse: læring gjennom landskap. I Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L., Moser, T.(red.) *Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (2.utg) (s. 180-192). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I., Østrem, K. Høyem, J. *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 85 -103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, T.,L., Rystad, P.G. (2014) Utemiljø som inspirerer til barns fysisk aktive lek. I Sæther, M., Hagen, T.,L.(red.) *Kreativ ute: barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena* (s. 30-42). Bergen: Fagbokforlaget.

- Hagen, T.L., Sæther, M. (2014) Kreativ ute. I Sæther, M., Hagen, T.,L.(red.) *Kreativ ute: barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena* (s. 13-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Høyem, J. (2016). Å grave kantgrop med Aristoteles: En beskrivelse av praktisk kunnskap i friluftslivsfag. I Horgen, A., Fasting, M.L., Lundhaug, T., Magnussen, L.I., Østrem, K. *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 27 -41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W., Rasmussen, E.B (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2015) Natur og danning. I Hallås, B.O., Karlsen, G.(red.) *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 21-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleiven, E.H. (2020, 20. april) Psykologspesialist: -Oppfordrer til besøk i naturen i disse krevende tider. *Norskfriluftsliv.no*. Hentet fra: <https://norskfriluftsliv.no/psykologspesialist-oppfordrer-til-besok-i-naturen-i-disse-krevende-tider/>
- Kunnskapsdepartementet (2017) Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018) Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Larsen, A.K. (2017) *En enklere metode; Veiledningen i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*,(2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundhaug,T. (2014) Profesjonskompetanse i friluftsliv og uteliv. I Lundhaug, T., Neegaard, H.R. *Friluftsliv og uteliv i barnehagen* (s. 97-112). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løkken, G. (2006) Toddleren som kroppssubjekt. I Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M.(red.) *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 24-38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Magnussen, L.I. (2018) Lek, mening og danning. I Magnussen, L.I., Vold, T.(red.) *Friluftsliv og guiding i natur; teori og praksis* (s. 35-43) Oslo: universitetsforlaget.
- Neegaard, H.R. (2014) Hva preger barnas friluftsliv? I Lundhaug, T., Neegaard, H.R. *Friluftsliv og uteliv i barnehagen* (s. 11- 28). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Neegaard, H.R. (2014) Om natur og friluftsliv. I Lundhaug, T., Neegaard, H.R. *Friluftsliv og uteliv i barnehagen* (s. 53-71). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2016, 27. April) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, A., Misund, S.S. (2013) *Læring gjennom mestring: Skoggruppemetoden*. Oslo: SEBU Forlag.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L.(red.) (2011) *Dannelsens forvandlinger* (2.utg) Oslo: Pax Forlag.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K.R. (2015) *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2012) *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

6. VEDLEGG

6.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- Hvorfor begynte på du barnehagelærerstudiet med fordypning i natur- og friluftsliv?

Studentens forhold til natur

- Hvilket forhold hadde du til natur i din oppvekst?
- Hvilke elementer tror du var viktige til ditt forhold til natur og friluftsliv?
- Kan du fortelle om opplevelser på tur som kan ha påvirket ditt forhold til naturen?
 - o Utfordrende situasjoner – og hvordan lærte du av disse?
 - o Situasjoner du opplevde mestring?
- Hvilken betydning har naturen for deg i dag?

Barnehagelærerutdanningen

- Hvordan har natur -og friluftprofilen vært for din utvikling som person?
- Kan du fortelle om noen opplevelser på studiet som du tror har hatt betydning for forholdet ditt til naturen og tanker om barns utetid i barnehagen?
 - o Utfordrende situasjoner og hvordan lærte du av disse?
 - o Situasjoner du opplevde mestring?
 - o Praksisfortellinger?

Natur og utetid i barnehagen

- Hva er det viktigste med å ta med barn utendørs for deg?
- Hva tenker du om uterommet som en pedagogisk arena?

- Hvordan har din tankegang om barns utetid utviklet seg fra da du startet på studiet og frem til i dag?

6.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Hva betyr naturen for deg?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke nærmere hvordan 3NF-studentens erfaring med natur, og deres dannelse underveis i utdanningen påvirker deres syn på barns utetid i barnehagen. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å undersøke hvordan mine medstudenters forhold til natur er, og om studieløpet ved natur og friluftslivslinja har preget deres syn på, og forhold til naturen. Med dette vil det være naturlig å se videre på om deres syn på naturen vil prege deres profesjonsutøvelse i barnehagen med tanke på utetiden.

Min problemstilling blir derfor:

"Hvordan opplever studenter ved barnehagelærerutdanningens natur -og friluftspofil sin egen utvikling når det gjelder forhold til naturen, og hvilket syn har de på framtidig arbeid med barn i uterommet?"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det innebære et intervju hvor vi har en åpen prat om ditt forhold til naturen, utvikling underveis i studiet og uterommet som pedagogisk arena. Det vil ikke bli brukt lydopptaker under intervjuet. Det skal ikke noteres ned informasjon som kan identifisere informant i notatene.

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. I så fall vil informasjon om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Hva betyr naturen for deg?*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju