

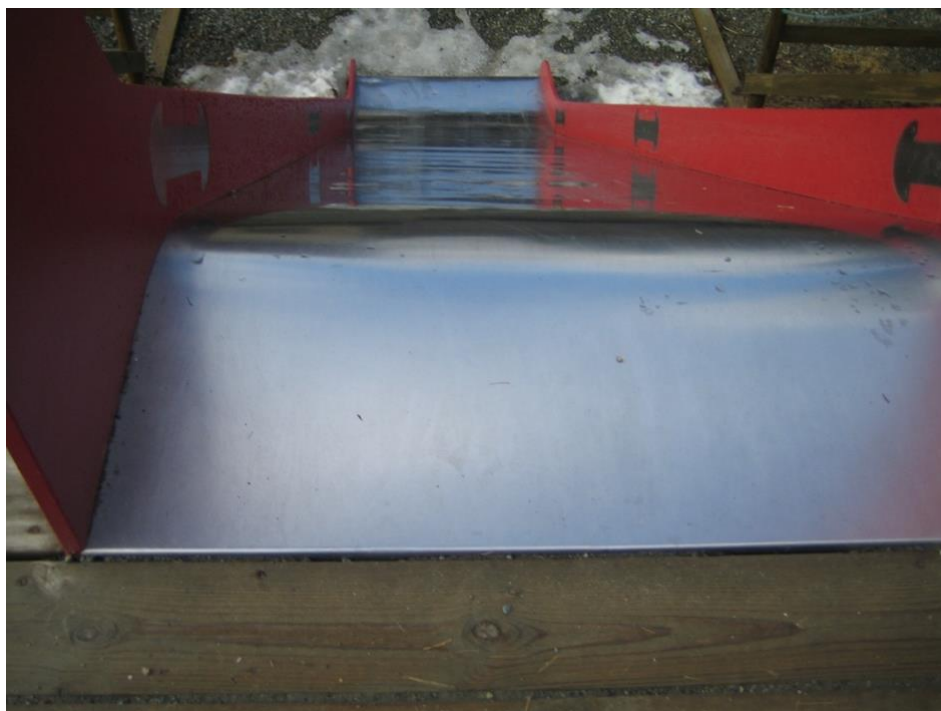
Anette Løvbukten

Masteroppgave

## Spenning, utforsking og vennskap

Hva opplever 4-åringene som viktig  
for deres lek og trivsel  
i barnehagens fysiske utemiljø?

DMMH  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning



Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring

Trondheim, vår 2021



## Sammendrag

Studiens hensikt har vært å lytte til barns stemme for hvordan de opplever lek og trivsel i deres eget fysiske utemiljø i barnehagen. 4-åringene fikk være deltakere i forskningen. Studien er situert i hermeneutisk, fenomenologisk vitenskapsteori.

Datainnsamlingsmetodene brukt i forskningen var inspirert av The Mosaic Approach. Det ble benyttet både tradisjonelle kvalitative metoder og kvalitative metoder hvor 4-åringene var deltagende. De tradisjonelle kvalitative metodene var etnografisk observasjon og feltnotater, sammen med videofilm som en nyere metode for å komme nærmere barns livsverden. 4-åringene var med å skape og reflektere over empirien gjennom metodene med gåtur, fotografier, samtale, tegning, lage «verdens beste lekeplass» med løse materialer og fokusgruppesamtale. Til sammen ble det et rikt materiale om hva 4-åringene opplever som viktig for lek og trivsel i utemiljøet.

For barna var det viktig med spenning, utforskning, og vennskap. Funnene ledet til teori om fysisk og sosial affordances, risikofylt lek, barns opplevelse av trivsel og venner i barnehagen.

The purpose of this study has been to listen to the children's voices for how they experience play and well-being in their own Early childhood education and care (ECEC) institutions outdoor environment. The 4-year-old children have been co-researchers in the project. The study has been based on hermeneutic phenomenological science theory.

The Mosaic Approach has been an inspiration for data collection methods in the study. Both traditional qualitative methods and other qualitative methods where the children were participating in the research, were used. Ethnographic observation and field notes were used as traditional methods, in addition to video recording as a more modern way of getting close to the children's world. The 4-year-olds were part of creating and reflecting upon the empirical methods of fieldtrips, photographs, conversations, drawings and creating "the world's best playground" with loose parts. This sums up to a rich material of what these specific 4-year-olds think is important for their play and well-being in the outdoor environment.

Excitement, exploration, and friendship were clearly important to these kids. The findings led to the theory of physical and social affordances, risky play, children's experience of well-being and friends in ECEC.

## Forord

Det har vært krevende og fullt opp av mange store gleder å skrive denne masteroppgaven. Ikke visste jeg hva som lå foran meg i januar 2021, selv om jeg trodde at jeg visste. Denne studien har utfordret meg fra alle kanter, men opplevelsene og kunnskapsløftet som den har gitt meg, er verdt det. Mest av alt vil jeg takke barna som lot meg bli med inn i deres verden og som viste meg hva de opplever i hverdagen sin i barnehagens fysiske utemiljø. De er gode fortellere som forteller med hele kroppen og kommuniserer på mange ulike måter.

Uten den trygge støtten og oppmuntring fra Tomas, din praktiske hjelp med gjennomlesing av tekster, og mine to jenters tålmodighet til å holde ut alle mammas lekser og opptatte hode, kunne jeg ikke ha klart dette prosjektet. Stor takk går også til Rune Storli og Hilde Merete Amundsen for uvurderlig hjelp og veiledning gjennom hele prosjektet.

Jeg er utrolig takknemlig for denne reisen og opplevelsene. Jeg har gjemt dem i mitt hjerte og jeg vet jeg vil nyte godt av dem resten av mitt liv.

Trondheim, 1. juni 2021

Anette Løvbukten

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 PROBLEMSTILLING.....	6
1.2 TIDLIGERE FORSKNING .....	7
1.2.1 Barns perspektiv på lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø .....	8
<b>2. Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>10</b>
2.1 BARNES OPPLEVELSER AV MULIGHET FOR LEK I BARNEHAGENS UTEMILJØ .....	10
2.1.1 Fysiske affordances i barnehagens utemiljø.....	11
2.1.2 Sosial affordances.....	13
2.1.3 Risikofylt lek .....	14
2.2 BARNES OPPLEVELSE AV TRIVSEL I BARNEHAGE .....	15
2.2.1 Barns opplevelse og uttrykk av trivsel og involvering .....	15
2.2.2 Opplevd trivsel som positiv selvfølelse, agentskap og trygghet.....	16
2.2.3 Vennskap .....	18
<b>3. Metode</b> .....	<b>19</b>
3.1 VITENSKAPELIG SITUERING I STUDIEN .....	19
3.1.1 Barns livsverden.....	20
3.1.2 Fortolkning.....	20
3.1.3 Forforståelse .....	21
3.2 EN MOSAISK TILNÆRMING TIL BARNES OPPLEVELSER.....	22
3.2.1 Kvalitative datainnsamlingsmetoder med barneperspektiv .....	23
3.2.2 Kvalitative datainnsamlingsmetoder med barns perspektiv .....	25
3.3 STUDIENS KONTEKST.....	26
3.3.1 Medforskere.....	27
3.3.2 Portåpner .....	27
3.3.3 Feltbarnehagen.....	27
3.3.4 Årstid og vær.....	28
3.4 GJENNOMFØRING .....	28
3.4.1 Gjennomføring av kvalitative datainnsamlingsmetoder med barneperspektiv.....	28
3.4.2 Gjennomføring av kvalitative datainnsamlingsmetoder med barns perspektiv .....	30
3.5 ETISKE HENSYN .....	33
3.5.1 Barns rettigheter og sårbarhet.....	33
3.5.2 Forskning sammen med barn .....	34
3.6 ANALYSE .....	35
<b>4. Presentasjon av funn og drøfting</b> .....	<b>37</b>

4.1 FARTSFYLT SPENNING .....	37
4.1.1 4-åringenes opplevelser og fortellinger om fart og spenning .....	37
4.1.2 Drøfting av fartsfylt spenning.....	42
4.2 UTFORSKING OG NYE MULIGHETER .....	44
4.2.1 4-åringenes fortellinger og opplevelser av utforskning og nye muligheter .....	44
4.2.2 Drøfting av utforskning og nye muligheter .....	48
4.3 VENNSKAP.....	50
4.3.1 4-åringene viser frem hva vennskap er for dem.....	50
4.3.2 Drøfting av vennskap.....	53
<b>5. Avslutning.....</b>	<b>55</b>
5.1 OPPSUMMERENDE DRØFTING .....	55
5.2 REFLEKSJONER OVER VALG AV DATAINNSAMLINGSMETODER.....	57
5.3 VALIDITET OG KVALITET .....	58
5.3 VIDERE FØRINGER .....	58
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>64</b>
Vedlegg 1; tegning av barnehagens fysiske utemiljø.....	64
Vedlegg 2; Samtaleguide.....	65
Vedlegg 3; Informasjonsskriv til foreldre/foresatte med samtykkeskjema.....	66
Vedlegg 4; Godkjenning fra NSD .....	70

# 1. Innledning

Barns opplevelse av lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø er tema for masteroppgaven. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8) slår fast viktigheten av en god barndom for alle barn i barnehage. Barn skal gis gode vilkår for lek, vennskap og trivsel. Rammeplanen poengterer at leken har egenverdi for barn og at denne skal respekteres av de voksne. Dette samsvarer med det barnekomitèen for FN har uttalt om at «lek i seg selv er ikke-obligatorisk, drevet av indre motivasjon og foretatt for sin egen skyld, snarere enn som et middel til et mål. [...] De viktigste kjennetegnene ved lek er moro, usikkerhet, utfordring, fleksibilitet og ikke-produktivitet» (FN, 2013, s.5-6). FN (2013, s.11) ser også at barns frie lek er truet og satt til side i dagens samfunn. I Norge skal barnehagen kunne gi barn mulighet for lek som grunnlag til trivsel, hvor barn kan delta med lyst og engasjement: «Lek er en kilde til humor og glede, og gjennom ulike former for lek får barna mulighet til å uttrykke seg og kjenne at egen opplevelsesverden gjelder» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.7). Barnehageloven (2021, §3) presiserer at det barn tenker om sin hverdag i barnehagen skal vektlegges.

Barn i norske barnehager tilbringer mye av barnehagetiden ute i barnehagens fysiske utemiljø (Hagen, 2015, s.2). Barnehagens fysiske utemiljø består gjerne av et terreng med vegetasjon, strukturer som gjerde, port, mur og trapp, og fasiliteter som faste lekeinstallasjoner, bod og materialer (Fjørtoft, 2009, s.185). Utetiden kan variere med årstidene, og i sommerhalvåret rapporterer pedagogiske ledere at barna er ute over 70% av oppholdstiden i barnehagen (Moser & Martinsen, 2010, s.462). Den frie leken i barnehagens fysiske utemiljø er kanskje der barna i større grad selv kan bestemme hvem de vil leke sammen med, hva de vil leke og hvilke steder de vil oppholde seg (s.466). Vernet om barns frie lek uten den voksnes medvirkning, har en lang tradisjon i norsk pedagogikk og oppdragelse, både i hjemmet og barnehagen som institusjon (Sundsdal & Øksnes, 2015, s.2). Etter barnehager ble lagt under Kunnskapsdepartementet i 2005 gav det et signal om aksepten for et større fokus på læring i barnehagen. Læring gjennom vokseninitiert lek minsker mulighetene for den spontane og frie leken (s.5) Storli og Sandseter (2019, s.73) finner at barns lek har signifikant sammenheng med deres trivsel og involvering. Når barn ikke leker, viser resultatene heller ikke høy grad av trivsel og involvering hos barna. Bjørgen (2017, s.105-106) fant i sine studier at økt trivsel og involvering i fysisk lek viste seg hos barna når de opplevde frihetsfølelse i bevegelse og eget valg av lekepartnere. Rom, sted, materialer og mennesker gir handlingsmuligheter og begrensninger for barns trivsel og involvering i utemiljøet til barnehagen (Bjørgen, 2017, s.40). I følge Sandseter, Storli og Sando (2020, s.12) kan det se ut som dynamikken i hvordan barn oppfatter og tar i bruk utemiljøet er kompleks og kan

gjenkjennes i balansegangen mellom det trygge og kjente, og det uforutsigbare. Barn kan velge å bruke elementer i utemiljøet på sin egen måte og ikke slik som det opprinnelig var planlagt. I prosjektet EnCompetence (Sandseter & Storli, 2020, s.21) viser resultatene at gode lekemiljøer, godt utstyrt med leker, materialer og ting, styrker barnas muligheter for lek. Det som har stor betydning for barnets trivsel er at det lekes, både inne og ute, men hvor barnet leker er ikke av betydning. Steder på uteområdet som kan defineres som åpne plasser, faste lekeapparater og stier er ikke avgjørende for barns trivsel, men derimot naturområder med trær og busker er svakt positivt sammenhengende med trivsel. Funnene i Sando (2021, s.97) doktoravhandling finner at det fysiske miljøet, enten det er ute eller inne, påvirker barns trivsel gjennom opplevelsene og følelsene som oppstår, lekens muligheter, muligheten for å være fysisk aktiv og mestring av utfordringer.

Å vektlegge hva barn sier om seg selv og mener om seg selv betyr å anerkjenne barnet som et autonomt og autentisk subjekt (Østrem, 2012, s.48). Det er ikke bare voksne som kan definere kunnskap om barn. Barn har rett til å definere ut fra sin livsverden. Et viktig mål i denne studien er derfor å gi barn en stemme i samtalene om hva som gjør at barn leker og trives i barnehagens fysiske utemiljø. Kvalitative undersøkelser med barns perspektiv om deres trivsel i barnehagens fysiske utemiljø etterspørres (Hagen, 2015, s.14; Sandseter & Seland, 2017, s.1; Sandseter et al., 2020, s.12). Forskningsmuligheter for mer kunnskap om barns lek og trivsel i utemiljøet i henhold til alder og interesser kan bidra til å utvikle kvalitativt gode utemiljø og tilhørende pedagogikk. Denne studien plasseres dermed midt i dette behovet for å kunne fremme barns stemme om deres trivsel og lek i utemiljøet.

Tidligere arbeidskrav og eksamener fra Master i Barnehagekunnskap ved Dronning Mauds Minnes Høyskole (2019-21) er gjenbrukt i masteroppgaven. Prosjektskissen for masteroppgaven, som var eksamensbesvarelse i faget MFFMD5010 for høsten 2020, blir delvis gjenbrukt i alle kapitler utenom avslutningskapitlet (5). Eksamensbesvarelse fra MFVFM5000 blir delvis gjenbrukt i kapitlet om etiske hensyn (3.5). Semesteroppgave fra MBMIL4020 blir delvis gjenbrukt i kapittel 1 og 2. Arbeidskrav i MFVFM5000, Vitenskapelige retninger, blir delvis gjenbrukt i kapitlet om Metode (3).

## 1.1 Problemstilling

Formålet med denne empiriske studien er å lytte til barns opplevelser, hva de kan fortelle og vise frem av lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø. Problemstillingen handler om barns livsverden, deres følelser, ideer, medvirkning og hvilke utslag det kan gi i lek og trivsel (Postholm & Jacobsen, 2018, s.58). Den valgte problemstillingen gir retning for valg av metode og hvilke

fenomen som studeres, utvalget i studien og hvordan analysen utføres (Thagaard, 2018, s.45). Designet i denne kvalitative studien har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Barn som aktive aktører, kompetente og meningsskapere i sitt eget liv er utgangspunktet for å finne ut hvordan barn benytter lekemulighetene i det fysiske utemiljøet (Clark, 2017, s.17-19; Eide & Winger, 2005, s.73). Empirien blir en kvalitativ undersøkelse med hensikt å få frem 4-åringers perspektiver om lek og trivsel i barnehagens utemiljø. Fireåringer er strategisk valgt som medforskere slik at deres opplevelser, meninger og erfaringer kan komme best frem i studien (Thagaard, 2018, s.54). De er godt kjent med barnehagens fysiske utemiljø og har fortsatt mer enn ett år igjen av barnehagetiden. Dette gjør at de ikke av samme grunn som 5 og 6-åringene kan kjede seg på grunn av lite utfordringer og ikke så lett finner handlingsmuligheter i miljøet (Storli & Hagen, 2010, s.454).

Barns fokus i forskningen kan fort endres da de ikke har den samme teoretiske interessen som forsker (Koch, 2019, s.2). Et fleksibelt design og en lyttende forsker vil gi barna rom for eierskap i forskningen og følelsen av å bli behandlet som likeverdige (Gray & Winter, 2011, s.318). Samhørigheten som skapes mellom forsker og barn kan bidra til en følelse av å dele opplevelser og interesser (Eide & Winger, 2005, s.84).

Følgende problemstilling skal studeres: *Hva opplever 4-åringer som viktig for deres lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø?*

## 1.2 Tidligere forskning

Rammen rundt og utvikling av studiens tema har vokst frem under undervisning og studering av faglitteratur fra pensum gjennom masterutdanningen i Barnehagekunnskap 2019-2021 ved DMMH. Mine egne tanker om temaet barns opplevelser av lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø begynte for alvor å spinne da jeg leste rapporten til Bratterud, Sandseter og Seland (2012, s.54-55) om barns trivsel i barnehagen. På spørsmålet om de liker å gå i barnehagen svarer 37 % av barna at de liker det sånn passe. Ut fra flere spørsmål om samme tema, kan det se ut som om det er en større gruppe barn som føler at de bare har det greit eller som ikke liker å gå i barnehagen. For min del synes jeg det er vel mange barn. Ved skriving av semesteroppgaven i MBMIL4020 våren 2020, med tema om hvilke følelser de voksne kjenner på barnehagens utelekeplass, og hva barna finner av muligheter og begrensninger til lek, aktivitet og utforsking på det samme området, var egentlig tanken å få vite hvordan barn leker og trives i barnehagens fysiske utemiljø. Siden Covid-19 slo til denne våren og barnehagen stengte, minsket muligheten til å ta med barns perspektiver inn i



oppgaven drastisk. Pensumlisten i MBMIL4020 og MBL0L4010 gav meg et grunnlag for innsikt i tidligere forskning for valgte tema.

Jeg foretok også digitale søk etter tidligere forskning på temaet om lek og trivsel på barnehagens fysiske utemiljø. Jeg startet 28. september 2020 med søk via Oria, Idunn, Google Scholar og Taylor & Francis online, samt oppfølgende søk i november 2020, januar og april 2021. Søkene ble alle begrenset til det siste ti-året for å kunne få frem det nyeste innen forskning på temaet. Jeg har brukt søkeordene «barnehage, barn, trivsel, medvirkning, medbestemmelse, fysisk utemiljø og demokrati» i ulike kombinasjoner. På engelsk, ble tilsvarende søk foretatt med søkeordene «ECEC, children, well-being, co-determination, participation, physical outdoor environment, early childhood research, childrens voices, democracy». Treffene bekreftet for meg at pensumlitteraturen var et godt grunnlag for den studien jeg skulle utføre. I tillegg fant jeg flere artikler fra de samme forskerne jeg allerede hadde lest artikler fra, som gav meg mer forståelse av temaet.

Oppsummert kan jeg si at det finnes mye forskning om barnehagens fysiske utemiljø, både nordisk og fra andre land som har tilsvarende klima som vårt. I en stor del av kvalitativ forskning på dette temaet er empirien fra voksnes barneperspektiv. Under presenteres tidligere forskning med fokus på barns perspektiver. Barns perspektiver på fysisk utemiljø og den barnekulturelle konteksten gir samlet en ramme om temaet.

### **1.2.1 Barns perspektiv på lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø**

Metoden *The Mosaic Approach*, utviklet av Alison Clark og Peter Moss vektlegger å lytte til barnets stemme gjennom at barn medvirker i forskningen (Clark, 2007, s.351). Voksne fokuserer på barnets egne opplevelser og barnet kan få større muligheter til å medvirke i sitt hverdagsliv i barnehagen. Clark (2007, s.349) forsket på hva barn prioriterer og interesserer seg for i barnehagens utemiljø. Når barna selv blir med i forskningen og ser på hvor de trives best i sin barnehages utemiljø er det private steder der de kan trekke seg tilbake, sosiale steder sammen med andre barn, personlige steder med personlig preg og fantasisteder som er viktige for dem (s.352). Det første stedet barna viste frem var *private steder* der de kunne trekke seg tilbake og være utenfor synsvidde fra de voksne, men likevel få med seg hva som skjedde rundt dem (s.355). Barna tok ofte bilde av og fortalte om sine venner og de barna de lekte sammen med. Slike *sosiale steder* med relasjoner til andre barn er tydelig viktige, siden det er en stor del av det barna selv forteller og dokumenterer (s.356). I nær sammenheng med sosiale steder er *personlige steder*, der barna selv føler seg synliggjort og sett i hverdagslivet til barnehagen (s.357). Dette er steder der deres personlige preg er synlig for alle og hvor deres plass er navngitt. Til sist finnes *fantasisteder*, steder som oppstår

gjennom fortellinger fra barn eller voksne, der barna leker (s.358). I fantasistedene kan fortellingene utvikles og lekes ut. Et sted assosieres ikke kun ved bare en type bruk eller en følelse, men de går over i hverandre og det er ikke et klart skille mellom dem. Clark (2007, s.361) oppsummerer med at det er viktig å frem barnas skjulte tanker om utemiljøet i barnehagen. Et godt utemiljø må baseres på hva som er viktig for barna selv.

Bratterud, Sandseter & Seland (2012, s.3) intervjuet fire- til seksåringer om deres opplevelser av trivsel, sosiale relasjoner og muligheter for medvirkning i barnehagen. De erfarer barn som gode og troverdige informanter (Bratterud et al., 2012, s.v). Det kom frem at mange barn synes frileken i utetiden er en god stund hvor de selv kan bestemme over lek, eksperimentering og utforskning sammen med vennene sine og andre barn (s.84). Det fysiske miljøet og materialer som leker, ting og utstyr viser seg å ha en signifikant positiv sammenheng med barns trivsel gjennom at det tydelig gir barna muligheter de liker. En stor del av barna (63%) forteller at de bestemmer selv hva de skal gjøre i uteleken. Forskningen viser at en stor del barn opplever barnehagetiden som artig (38%), andre som kjedelig (10%) (s.53-58). En tredjedel av barna liker veldig godt å gå i barnehagen og litt mer enn en tredjedel synes det bare er sånn pass å være der. Litt over 50% av barna synes det er greit å være i barnehagen. Forholdene barn seg imellom og barn og voksen er av betydning for barnas trivsel (s.85/86). Barn som oppleves som gode mot andre, og voksne som har det morsomt sammen med barn, er med å øke trivselen hos barna. Barna opplever ikke at de voksne leker så mye med dem, men det er ikke nødvendigvis knyttet til trivsel. Det kommer derimot frem en signifikant sammenheng mellom at barna medvirker i barnehagehverdagen og at de opplever at de voksne hører på dem når de snakker og foreslår noe. Da opplever barna at de trives godt i barnehagen (s.87).

Kochs (2013, s.1) etnografiske feltstudium inspirert av The Mosaic Approach viser femåringers egne opplevelser og fortellinger om trivsel i barnehagen. Hun stilte dem spørsmålet om hva som gjør dem glad i barnehagen. Gjennom etnografisk observasjon, feltnotater, intervju med barn og barns egne fotografier fant hun at barna i utemiljøet gleder seg mest over leketøy, lekekamerater, lekesteder, hemmelige steder der de kan gjemme seg bort, huler og klatretrær (s.5). Vennskap med andre barn er det barn selv ofte nevner når de blir spurt om hva de liker i barnehagen, og det er også en av de store grunnene til å gå i barnehagen (s.2). I feltstudiet som varte over to måneder, begynte Koch (2013, s.14) å interessere seg for det hun kaller aktiviteten bak aktiviteten. Frihetstrangen til å kontrollere eget liv kommer frem der voksne setter begrensninger (s.16). Barns motstand antyder deres agentskap og vilje til å vise at de gjerne vil være med og medvirke. Barn som trives og har det godt, balanserer lett mellom voksenverden og barns underverden blant jevnaldrende (s.19-20).

Hagen (2015, s.2) tar også utgangspunkt i et mosaik forskningsdesign når han ser på barns utelek på barnehagens uteområde. Barna valgte seg varierte og uforutsigbare lekemiljøer og foretrakk fantasilek og rollelek der løse materialer gav variasjon og inspirasjon til leken (s.11). Installerte lekeapparater var av mindre interesse for barna da de gav barna et smalt spekter av affordances. I utetiden kunne barna forholdsvis fritt velge selv hva de ville leke (s.14). Barna valgte seg steder der de fant muligheter for variasjon og uforutsigbarhet for lek og sosiale samspill. Hagen (2015, s.14) fremhever det fysiske utemiljøet til også å være et pedagogisk miljø som krever tilrettelegging og pedagogiske planer, gjennomføring og evaluering. Utgangspunktet bør være barnas interesser og ønskede aktiviteter. Videre kan de voksne innføre elementer av variasjon og lede i ønsket retning i henhold til gjeldene pedagogiske planer.

## 2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere teori ut fra de temaene som viste seg i empirien. Temaene viser igjen tilbake til problemstillingen om hva 4-åringene opplever som viktig for lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø. Jeg tar først for meg lekens flytende bevegelser med vekt på fysisk og sosial affordances. Deretter redegjør jeg for trivsel og barnas subjektive trivsel i utemiljøet.

### 2.1 Barns opplevelser av mulighet for lek i barnehagens utemiljø

Lek kan sees på som en spennende, artig og ubekymret aktivitet hvor barnet glemmer den reelle virkeligheten og fordyper seg i leken (Sundsdal & Øksnes, 2015, s.6). Fri lek handler om å kunne gjøre alt eller ingenting. Barnet kan selv velge hva det vil gjøre. Leken som fenomen er mangfoldig. For barn er leken ikke et middel for å oppnå noe annet, men meningsfylt i seg selv. Leken er viktig fordi barna liker å leke, det er en unik opplevelse som er spennende og morsom. Barna kan kjenne på umiddelbar glede, lykkefølelse og være fornøyd. Steinsholt (1999, s.133) legger ut om Gadammers fortolkninger av lek og det lekfulle, med noe av samme følelsen vi kan få når vi blir grepet av en bok eller et kunstverk. Tid og rom forsvinner for oss og vi blir dratt inn i en annen levende verden med hele oss. Barns lek kan være både altopplukkende og moro (Øksnes, 2019, s.148). Voksne kan oppfatte leken både som kaos og høylytt, men for barna er det kanskje det mest spennende og morsom. Nome (2014, s.75) sier det er «flyten, flyktigheten og omskifteligheten i leken som gjør den verdifull for barnets livlige sammenveving med verden». Bevegelsene frem og tilbake i leken uten et bestemt formål eller noen tanke om at det skal slutte, gjør leken intens og selvforglemmende.

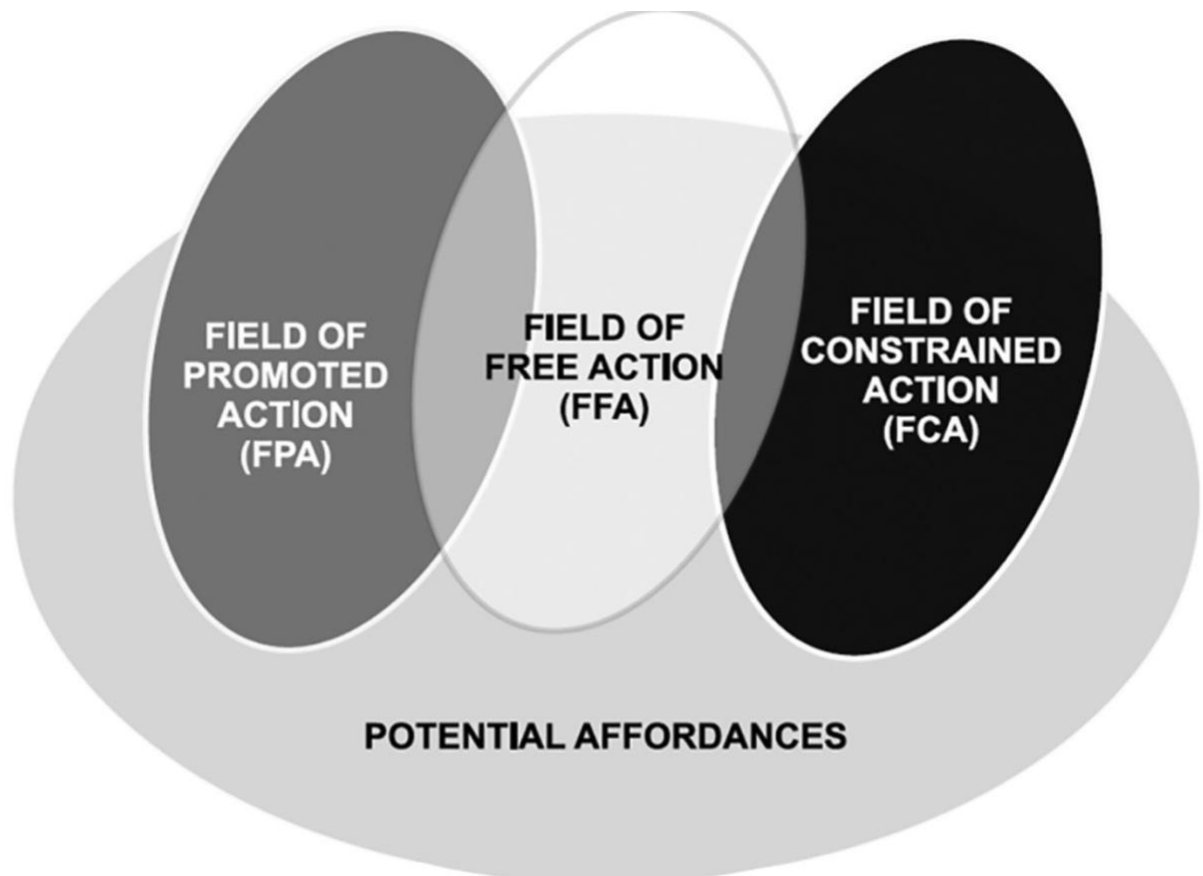
Den viktigste grunnen til å leke for barn er lekens egen verdi (Sundsdal & Øksnes, 2017, s.52). Barnet kan oppleve en tilfredsstillende flyt, gir slipp på sitt egosentriske ståsted og blir ett med omgivelsene i lekens fantasi. Begrepet flyt (flow) kan beskrives som en optimal opplevelse, der det ikke finnes uorden eller motstand som hindrer barnet til å nå sitt mål i akkurat den situasjonen de befinner seg i (Csikszentmihalyi, 1991, s.54). Gjennom å kjenne flyt i leken hevder Csikszentmihalyi at barnet utvikler et sterkere, mer tillitsfullt selv.

### **2.1.1 Fysiske affordances i barnehagens utemiljø**

Den amerikanske psykologen James J. Gibson (1979/2014, s.134) arbeidet med en økologisk forståelse av visuell persepsjon. Han utviklet teorien om affordances som beskriver hvordan mennesker tolker muligheter i det fysiske miljøet og hvordan de tar dem i bruk. Gibson (1979/2014, s.288) så en klar sammenheng mellom det perseptuelle, det vi sanser, og det kroppslige, hvordan vi bruker omgivelsene. Begrepet affordances kommer fra det engelske verbet «to afford» som oversatt kan bety å tilby. Barn oppfatter elementer i det fysiske miljøet ut fra hva de kan gjøre med dem og bruke dem til (Fjørtoft, 2012, s.66). Barnets størrelse, alder, erfaringer og interesser påvirker hvilke muligheter de gjør seg nytte av i lek og aktivitet. En bakke kan innby til å springe, rulle og ake. Barna kan gjemme seg bak busker eller bruke bladene til lekemat. Fjørtoft (2012, s.75) ser på barnehagens fysiske utemiljø som et økologisk miljø for å kunne bli mer bevisst barns handlingsmuligheter i utemiljøet. Hun beskriver det som en kontekstuell sammenheng mellom barn og miljø, der barnet er en aktør i samspill med sine omgivelser (s.69).

I et utemiljø finnes det affordances i en økologisk sammenheng uansett om barnet sanser og oppfatter disse eller ikke. Kyttä (2004, s.181) gjør et skille mellom potensielle, oppfattede og aktualiserte affordances. *Potensielle affordances* er de mulighetene som finnes i miljøet eller ved objektet, men som kanskje ikke blir tatt i bruk på grunn av de ikke blir gjenkjent, barnets motoriske ferdigheter tillater det ikke, eller andre forutsetninger. Mulighetene ligger åpne for barnet, og omslutter både oppfattede muligheter og de mulighetene barnet tar i bruk. Potensialet i affordances kan ligge i det emosjonelle, motoriske, sosiale og kulturelle. Disse handlingsrommene kan være regulert av sosio-kulturelle faktorer (s.196). De mulighetene barnet ser og gjenkjenner, nevner Kyttä som *oppfattede affordances*. Ut fra de mulighetene som barnet fanger opp ved sin persepsjon, velger barnet ut de mulighetene det ønsker å ta i bruk. Disse blir barnets *aktualiserte affordances*. Innenfor de potensielle affordances har Kyttä (2004, s.182) beskrevet faktorer som fremmet handlingsrom (promoted action), begrenset handlingsrom (constrained action) og fritt handlingsrom (free action). *Fremmet handlingsrom* (FPA) regulerer hvilke handlingsmuligheter som kan være aktuelle innenfor konteksten. Kultur og det sosiale samfunnet er med på å bestemme hva som er de

riktige og gode aktivitetene å holde på med. Bygg, arkitektur og natur gir både muligheter, men også begrensninger. I barnehagekonteksten kan det omhandle pedagogisk grunnsyn og didaktikk. Det handler også om hva slags tilgang, type materialer og lekeapparater barna har tilgang til i utemiljøet. Den samme konteksten er med å *begrense handlingsrommet* (FCA) barn finner. Det *frie handlingsrommet* (FFA) er der barnet selv finner affordances der de tester og utforsker, og varierer i grad med barnets utvikling av persepsjon, motorikk og sosiale ferdigheter. Handlingsrommene overlapper hverandre, og i leken kan barna veksle mellom disse tre handlingsrommene.



Figur 1; Kyttas modell av miljøets potensielle affordances, hvor aktualiseringen er regulert av felt for fremmet, begrenset og fri mulighetshandling.

Ut fra sin empiri av barnas egne opplevelser av handlingsrom, definerer Kyttä (2004, s.183-184) to kriterier for et barnevennlig miljø. Det første kriteriet er mangfold i miljøet. Der er det rik tilgang og variasjon av handlingsmuligheter. Det andre kriteriet er bevegelsesfrihet til lek og utforsking. Gjennom grad av geografisk bevegelsesfrihet og antall aktualiserte affordances konstruerte hun en modell av fire typer miljø, der miljøet Bullerby står som idealet. I Bullerby-miljøet har barnet tilgang til flest affordances og størst grad av bevegelsesfrihet. Mulighetene for bevegelsesfrihet åpner for flere mulig aktualiserte affordances, som igjen motiverer til ny utforsking, bevegelser og handlingsmuligheter.

Også i begrepet materialitet ligger det handlingsmuligheter for barn (Nordtømme, 2015, s.12). Materialitet kan forstås som et vidt begrep om materialer og deres egenskaper. For eksempel kan det omfatte leker, en spesiell lekebil, sand, dissa, den store kosten eller hjørnet på lekeplassen, og kan også dreie seg om at ting har med seg kulturelle verdier og diskurser. Om materialene er fleksible vil mulighetene være flere. Da kan handlingsrommet barna har være større med mer frihet til å utfolde seg i lek. Materialet er ikke forutbestemt for en spesiell mening, og dermed er det opp til meningsskaperen å bestemme bruken. Barnehagens miljø kan ha lite fleksibelt materiell og utstyr, og dermed ikke motivere barn til lek og aktiviteter. Om materialene er løse, håndterlige størrelser for barn og fleksible kan det fremme utforskning, improvisasjon, fantasi og spontanitet.

### **2.1.2 Sosial affordances**

Sosiale affordances sees på som en delkategori under affordances (Rietveld, De Haan & Denys, 2013, s.437). Begrepet handler om hvilke muligheter som tilbyes i et miljø. Det kan forstås som mulige interaksjoner mellom mennesker som frembys i miljøet. Mennesket kan tilby normative interaksjoner som å være troverdig, til å stole på, respektabel og anerkjenne andre, noe som er helt annerledes enn hva steiner, trær og dyr kan tilby (Lo Presti, 2020, s.35). Rietveld et al. (2013, s.438) hevder mennesker er selektive i hvilke affordances vi velger. Mennesket tar i bruk muligheter etter hva som blant annet vekker interesse hos den enkelte. Alle potensielle sosiale affordances er en del av de tilbudte muligheter for handlinger. Mennesket bytter uanstrengt og kompetent mellom ulike affordances som en ureflektert responsivitet. Vi er kroppslig responsive til alle typer affordances, inkludert de sosiale (Rietveld et al., 2013, s.440).

Sosiale affordances kan være invitasjon fra andre, respons, imitasjon, hjelp og støtte (scaffolding), og delte opplevelser mellom mennesker (Bjørgen, 2016, s.10). Det er relasjoner som skapes mellom hva et menneske kan tilby og hvordan den andre oppfatter og tar imot tilbudet. Bjørgens studie viser at sosial affordance er viktig for involvering, varighet og engasjement i fysisk aktivitet for barn. Den mest verdifulle affordance i et miljø kan være det andre mennesker tilbyr.

Waters (2017, s.45) mener Kÿtta i en viss grad inkluderer sosial og kulturell påvirkning i de potensielle affordances, men likevel ikke går langt nok i betydningen. Den sosio-kulturelle konteksten omslutter barnet (agenten), affordances og miljøet og inneholder erfaring, kulturelle normer og forventninger (s.48). Hun mener en slik forståelse av affordance-begrepet gir en bedre forståelse av menneskets handlinger og samspill mellom mennesker (interaction). Samhandling mellom mennesker er en del av potensielle handlingsmuligheter som barnet har i barnehagen. I tillegg legger Waters til menneskets samhandling med ikke-menneskelige elementer i miljøet. Materialitet med eget agentskap er en tilnærming jeg ikke kommer til å se videre på i denne studien.

Basert på Kÿttas modell om områder for fremmet, begrenset og fritt handlingsrom som finnes i potensiell affordance presenterer Waters (2017, s.52) en modell for interaksjonell affordance for et sted. Det første av tre handlingsområder er *interaksjonelle begrensninger*, det som fysisk finnes på stedet og hvem som er til stede for samhandling. For å finne disse kan man stille spørsmål om hvilke muligheter finnes på dette stedet og hvem er sammen med deg her. Området for *fremmet interaksjon* inkluderer den sosio-kulturelle konteksten med blant annet regler, pedagogiske normer, tilnærming og læremiljø, men også barnets egne forventninger. Her er spørsmålet hvordan oppfører man seg her på dette stedet og hva er de kulturelle retningslinjene mellom disse menneskene og dette stedet. Det tredje handlingsområdet *frie interaksjoner* omhandler barns egne agentskap og tidligere erfaringer i samspill. Spørsmål kan da stilles om hva barnet kan gjøre her, og vil da rettes mot barns initiativ og respons overfor andre barn, pedagogisk personale og objekter, og de valgene barna gjør som vises gjennom handling, interaksjon og involvering.

### 2.1.3 Risikofylt lek

Ulike typer risikolek er blant potensielle affordances som kan finnes i barnehagens fysiske utemiljø. Risikofylt lek defineres av Sandseter (2010, s.22) som spennende og utfordrende lek hvor usikkerhet og mulighet for fysisk skade kan inntreffe. Denne leketyper foregår oftest ute i barnehagens fysiske miljø og når barna selv styrer leken. Den gir barna muligheter til å teste ut sin egen kapasitet i ulike situasjoner som balanserer mellom trygghet og fare. Sandseter (2007, s.243-247) deler barns risikofylte lek opp i seks kategorier som beskriver risikoen i leken. Første kategori er lek med stor høyde hvor det kan skje fall. I lek med stor fart, som er den andre kategorien, kan man miste kontroll ved for eksempel sykling, aking og springing. Tredje kategori er lek med farlige redskaper som med kniv, øks og tau, hvor barna kan skade seg eller andre. Lek i nærheten av farlige elementer som ild eller dypt vann benevnes som den fjerde. Den femte kategorien er kamp i leken tilsvarende bryting, slåssing eller fekting med pinner, og boltrelek. Til sist er det lek der barn kan gå seg bort eller forsvinne for eksempel i skog eller på tur. Spesielt i denne studien viser barna frem risikofylt lek med høyde, fart og boltrelek, mer bestemt som tumblelek. Tumblelek er en kroppslig, grovmotorisk lek der kroppslig nærkontakt er det fremtredende (Storli, 2020, s.68).

Barn ser ut til å oppsøke risikolek om det tidligere har gitt dem glede og mestring som de mest dominante følelsene (Sandseter, 2014, s.15). Balansegangen mellom frykt og spenning, denne uvisheten, gir en sterk økning i mestringsfølelse om aktiviteten lykkes. Om den mislykkes, kan det føre til negative opplevelser som angst og frykt. Det er individuelle forskjeller blant barna om hvor nivået på spenningsøkningen ligger. Et barn kan kjenne at balansegangen kjennes ved å stå på knærne på akematta, mens en annen kjenner den samme kriblingen i magen når det står helt

oppreist på akematta. Barnet trener seg selv i å sanse fare og vurdere risikoen. Gjennom risikofylt lek og mestringen av den, er det flere positive effekter som motorisk læring, utvikling av sosial kompetanse, takle frykt og redsler (Sandseter, 2014, s.16).

Videre forskning på risikofylt lek har sett på barns bruk av det fysiske utemiljøet spesifikt for denne type lek (Obee, Sandseter & Harper, 2020, s.3). Tre funksjoner fremkom fra datamaterialet samlet ved feltnotater i deltagende observasjon og video-observasjoner. *Stabile funksjoner* i utemiljøet som for eksempel klatrestativ og akebakke kan sies å være grunnleggende elementer i miljøet (s.9). Stabile funksjoner viste seg betydningsfulle i alle kategoriene for risikofylt lek, bortsett fra lek med farlige redskaper. De er objekter som barna selv ikke kan manipulere. Barna kan ikke flytte på dem eller endre dem selv til sitt ønskede formål, men må finne handlingsmuligheter ut fra hvordan objektene er. Den andre kategorien er *bevegelige funksjoner* som for eksempel planker, kubber, dekk, plastkasser, der disse løse materialene gav barna i større grad mulighet til å tilpasse til sitt eget risikonivå. Her kunne barna variere og bruke fantasien sin til å være kreative. Til sist er *været og årstidene* som hadde en viktig funksjon i risikolek-kategoriene høyde, fart, lekeslåssing og boltrelek, og det å bli borte (s.11). Obee et al. (2020, s.16) trekker frem at stabile og bevegelige funksjoner samt vær og årstider har betydning for barns handlingsmuligheter i barnehagens utemiljø for risikolek. Økende bevissthet om hvordan barn tar i bruk utemiljøet i barnehagen for risikofylt lek, fremmer barnehagebarns mulighet til å selv å utforske og trene risikopersepsjon.

## **2.2 Barns opplevelse av trivsel i barnehage**

Trivsel er et stort og abstrakt begrep, og kan i følge Amerijckx og Humblet (2014, s.409-410) omfatte alt fra indre velvære til mer materialistisk tilfredsstillelse. De poengterer viktigheten av studier om barns trivsel rundt de positive, hedonistiske (her og nå), subjektive, åndelige og kollektive sidene av trivsel (s.411). I deres undersøkelser finner de at det ofte ikke er barnets indre, subjektive trivsel og barnets egne perspektiver som er fokus i studier om trivsel (s.410). For barn er trivselen her og nå viktig, men det kan også sees på som en prosess som varer et helt livsløp.

### **2.2.1 Barns opplevelse og uttrykk av trivsel og involvering**

Et barn som har en høy grad av trivsel, kjenner på å ha det bra (Laevers, 2005, s.7). Barn viser dette på ulike måter. Høy grad av trivsel kan uttrykkes ved gledesutbrudd, smile og le, store bevegelser og fart, og er uttrykk for subjektiv trivsel. Gjennom å vise positive følelser som det å være fornøyd, frydefull og glad kan barn sammen med andre og i aktiviteter vise at de trives og har det godt.



Samtidig kan også det å være avslappet og fredfull, med et åpent ansiktsuttrykk vise høy grad av trivsel. God trivsel synes også når barn viser åpenhet i situasjoner, har pågangsmot, kan hevde seg selv, kjenner på og stoler på sine egne følelser. Laevers (2005, s.13) viser til forskjell mellom ekstremt høy grad av trivsel hos barnet og en høy grad av trivsel. Ekstremt høy grad av trivsel er når barnet viser en eller flere av de overnevnte tegnene for høy trivsel, jevnt over tid. Moderat grad er når barnet ikke viser store tegn til verken trivsel eller mistrivsel, men er jevn og nøytral i uttrykkene. Lav grad av trivsel er når barnet gir uttrykk for henholdsvis tidvis mistrivsel og jevn mistrivsel med blant annet tydelige ansiktsuttrykk.

Sammen med trivsel vil grad av involvering også gi indikasjoner på om barnet trives (Laevers, 2005, s.10). Involverte barn er dypt konsentrerte og fokuserte. Motivasjon og interesse gjør at de viser utholdenhet og føler tilfredsstillelse i utforskingen. Når barn er involverte, balanserer de på kanten av hva de er kapable til. Ut fra disse overnevnte kvalitetene ligger det godt til rette for dyp og god læring.

Laevers (2005, s.13-14) har utarbeidet rammeverket Sics (Self-evaluation Instrument for Care Settings) for å kunne beskrive og gjenkjenne trivsel og involvering. En skala fra en til fem er angitt for grad av trivsel og involvering. For involvering indikerer grad 1 liten eller ingen aktivitet, opp til grad 5 hvor barnet er dyp konsentrasjon og gjør aktiviteten med innlevelse. I denne studien var Sics graderinger av trivsel og involvering til hjelp for meg til å bedre forstå barns uttrykk.

### **2.2.2 Opplevd trivsel som positiv selvfølelse, agentskap og trygghet**

I en kvalitativ studie om barns trivsel av Fattore, Mason og Watson (2009, s.61) fant de tre overordnede dimensjoner som barna selv mente var de viktigste for deres trivsel. De tre dimensjonene er utvikling av et positivt selvbylde gjennom positive bekreftelser og følelsen av å tilhøre (*Positive sense of self*), å kunne påvirke og ha kontroll over sin egen hverdag (*Agency*), og føle seg trygg og sikker sammen med voksne og jevnaldrende barn (*Security*) (Fattore et al., 2009, s.63-66). Disse tre dimensjonene går delvis inn i hverandre. Positiv selvfølelse, agentskap og trygghet er helt avgjørende for at barnet skal oppleve trivsel. Barna beskrev god selvfølelse som det å føle seg som en god og ok person. Deres verdi ble sett av andre. De kjente på tilhørighet og anerkjennelse ut fra konkrete oppgaver og situasjoner. Agentskap handlet om for barna å ha en viss kontroll og kunne medvirke i hverdagen sin. Mulighetene for demokratisk påvirkning var en betingelse for å kjenne på mestring og kontroll. Følelse av sikkerhet og trygghet gav barna grunnlag for å kunne leve livet fullt ut. Det viser den nære koblingen mellom agentskap og trygghet. Et gjensidig tillitsforhold med deres nærmeste var med i hendelsene barna fortalte om.

Relasjoner og følelser knyttet til nære voksne og barn omkranser de tre dimensjonene (s.62). Gjennom barnas fortellinger kommer det frem hvordan relasjoner og følelser understøttet den positive selvfølelsen, agentskapet og tryggheten i dem. Samtidig påpeker barna andre faktorer som påvirker trivselen. Det kan være aktiviteter der de kan kjenne på frihet, kompetanse og det å ha det gøy. Når de kjenner på motgang, kan de snakke med venner og få støtte. Andre faktorer var familiens økonomiske situasjon, fysisk helse og det fysiske miljøet rundt dem. Barna påpekte også egne verdier og hvordan de behandlet andre mennesker. Det å kjenne seg som en god person var viktig for deres trivsel.

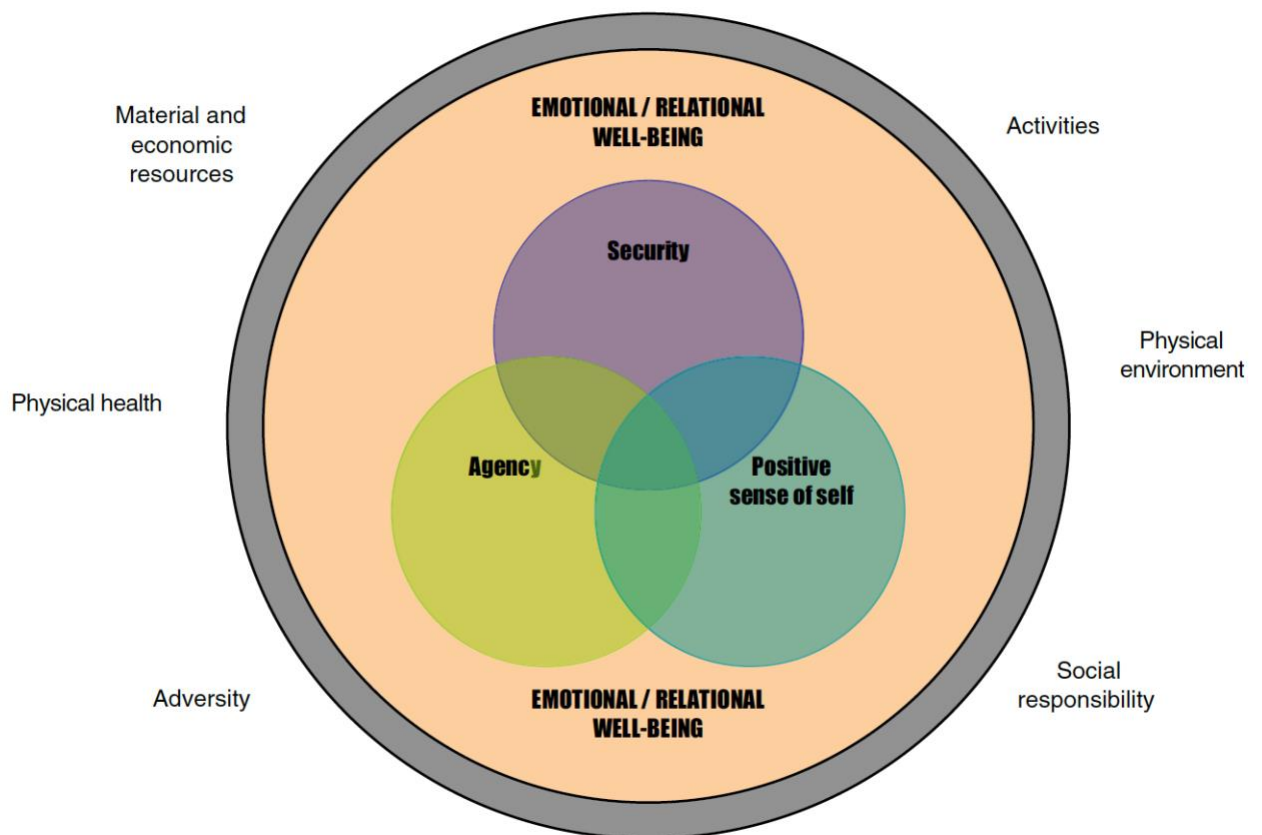


Fig.2 Fattore et al. (2009, s.62), modell av barns trivsel.

Disse faktorene for trivsel som omfatter et positivt selvbilde, anerkjennelse, tilhørighet, medbestemmelse og relasjoner til voksne og jevnaldrende er også viktig for barn i barnehagealder. Begrepet *bevegelsesglede* kan utfylle mer om barns trivsel i barnehagens utemiljø slik som Amerijckx og Humblet (2014, s.411) etterspør. Bjørgen (2017, s.39) definerer bevegelsesglede som en tilstand med høyt nivå av trivsel, involvering og fysisk aktivitet. Høy trivsel vises gjennom glede og vitalitet. Det å være dypt konsentrert om en aktivitet og i en tilstand av flyt, kjennetegnet involvering. Høy intensitet og varighet i kroppslige bevegelser viser høy fysisk aktivitet. Sammen

bidrar disse tre faktorene til bevegelsesglede. Mestring av fysisk aktivitet og bevegelser kan være viktig for bevegelsesglede. Det å kjenne at man klarer noe og får det til, kjenner på en følelse av å lykkes, kan være grunnleggende for et positivt selvbilde. Derfor kan det være viktig at ikke utfordringene er for store, og at barnet lærer seg å vurdere egne muligheter, nevnt som risikopersepsjon av Sandseter (2014, s.20).

### 2.2.3 Vennskap

Vennskap med andre barn er viktig for barn og det er venner de forteller om, når de blir spurt om hva de liker i barnehagen (Koch, 2013, s.2). Greve (2017, s.43) formulerer vennskap som sterke, kjærlige bånd mellom mennesker. For barna handler vennskap om å gjøre noe sammen, felles opplevelser, og det å kunne komme nærmere og bruke tid sammen med jevngamle (s.50). Venner velger ofte å være sammen når de får bestemme selv. Hver vennsksapsrelasjon er spesiell og ulik andre. Den formes av de to som deler relasjonen. Likevel er det noen fellestrekk som definerer et vennskap for barn i barnehage (s.52). De er opptatt av å hjelpe hverandre, søker nærhet hos hverandre, opplevelse av et felles «vi» og på en måte kjenne på å være lik, enten av utseende eller å gjøre samme ting eller samme interesse. Samtidig er felles glede, det å skape noe meningsfylt sammen, og felles humor viktig for å kjenne vennskspsfølelsen (s.56). Så kan relasjonen også møte utfordringer som konflikter, utestengelse, sorg og savn (s.51). Om barna noen ganger velger å leke med et annet barn, trenger ikke det å bety at vennskapet går i oppløsning.

Corsaro (2003, s.37) beskriver en jevnaldringsgruppe (peers) i barnehagen som en gruppe barn som tilbringer store deler av hverdagene sammen. De deler opplevelser ansikt til ansikt og i kroppslig nærhet til hverandre. Gjennom faste aktiviteter og rutiner, gjenstander, verdier og bekymringer som barna deler seg imellom, skapes den lokale barnekulturen. Denne er igjen med og former den mer universelle barnekulturen. De to gjentakende temaene som går igjen i barnekulturen er at barn vil ha kontroll over eget liv og at de vil dele denne kontrollen med hverandre i jevnaldringsgruppen. Kontroll over eget liv kan vise til å kjenne på anerkjennelse og frihet til å gjøre egne valg. Barn kan bruke sitt agentskapet når de samtidig kjenner på følelse av selvstendighet og trygghet (Fattore et al., 2009, s.61). Delingen av denne kontrollen med hverandre kan gjøre at fellesskapsfølelsen blir sterkere. Gjennom vennsksapsrelasjonene i barnehagen utøver og øver barna på disse ferdighetene. Barna lager sitt parallelle univers til voksnes verden. Corsaro (2003, s.142) kaller det for barns underverden. Der skaper de rom for egne tanker, meninger og handlinger. Barna skiller ofte godt mellom sin egen jevnaldringsverden og den voksne verden.

Barns perspektiv på vennskap kan komme til uttrykk på en annen måte enn hos voksne (Greve, 2017, s.43). Noen av barns vennsksapelige handlinger kan virke bråkete, uten mening og forvirrende

for voksne, men sett med barns øyne kan det handle om kun glede og fellesskap. Lekens spontane aktivitet fremkaller «positive følelser som fryd, spenning og tilfredshet» (Eide-Midsand, 2015, s.23). Når flere barn leker sammen og toner seg inn på hverandres fryd, øker fryden både i lydnivå og boblende glede til et nivå som de ikke hadde fått om de hadde lekt alene. Denne intersubjektive resonansen nevner Eide-Midsand (2015, s.23) som det fremste kjennetegnet på barn som utfolder seg sammen i lek. Bjørkvold (2007, s.77) fremhever barns spontansang som en del av barnekulturen. Den spontane sangen kommer ut fra hverdagsøyeblikkene og kanskje spesielt i leken, og viser seg i kroppsbevegelser, ord og sang. Uttrykkene som barna viser i det sosiale fellesskapet, er som felles koder i barnekulturen hvor barna lett henger seg på og blir med.

I balansegangen mellom de voksnes verden med deres regler og barns underverden, skaper barna muligheter til å kjenne på spenning og prøve ut det som ikke er lov. Barn vil yte motstand mot det som begrenser deres muligheter for lek (Øksnes, 2017, s.144). Når lek innskrenkes av voksnes regler som kanskje stammer fra bekymring eller frykt, vil barn se det som en utfordring å likevel gjøre det de ikke får lov til. Frihetstrangen og viljen til å kontrollere eget liv vil komme frem der voksne setter begrensninger (Koch, 2013, s.16). Det kan vise seg i tull og tøys barna imellom for å stå sammen i motstanden og oppnå anseelse i jevnaldningsgruppen og samhørighet.

### 3. Metode

Denne kvalitative studien er situert innenfor et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig ståsted. Studiens formål er å belyse hva som er viktig for 4-åringers opplevelse av lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø.

Jeg redegjør først for det metodiske grunnlaget i hermeneutikken og fenomenologien, og så hvilken betydning det har for min forskerrolle i feltbarnehagen. Deretter utdyper jeg forskningsdesignet med *The Mosaic Approach* (Clark, 2017, s.17) som inspirasjonskilde. Så vil jeg komme inn på konteksten med medforskere og feltbarnehage. Til slutt beskriver jeg gjennomføring av metodene i feltbarnehagen.

#### 3.1 Vitenskapelig situering i studien

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å komme barnas livsverdensperspektiver så nær som mulig. For å svare på problemstillingen er det hensiktsmessig med en kvalitativ fremgangsmåte for å kunne beskrive, reflektere over og fortolke hva barna gjør og hvilken mening de legger i sine opplevelser (Eide & Winger, 2005, s.76; Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). Gjennom bruk av

tradisjonelle kvalitative datainnsamlingsmetoder som etnografisk feltobservasjon, feltnotater og videofilm sammen med deltakende datainnsamlingsmetoder der barna er medforskere, er målsetningen å samle rikholdige beskrivelser av disse 4-åringenes opplevelser av trivsel og lek. Geertz (1973, s.9-10) benevner det som tykke beskrivelser å gjøre etnografiske studier der forskeren samler, skriver ned og tolker flyktige hendelser av menneskers liv formet av kultur og kontekst. Amundsen (2018, s.190) utleder fra Geertz om hvordan tykke beskrivelser kan gi et godt grunnlag for tykke fortolkninger. Meningen eller essensen i et fenomen er multi-dimensjonal og kan best beskrives med lag på lag med opplevde erfaringer (Van Manen, 2016, s.78).

### **3.1.1 Barns livsverden**

Nyeng (2012, s.32) skriver at hvert menneske har sin livsverden avhengig av hvordan de lar den fremtre for seg. Hvert barn opplever sin egen unike livsverden i utemiljøet. Det finnes ikke en virkelighet som er den ene sanne, men flere virkeligheter. Nordtømme (2015, s.3) legger vekt på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi som beskriver hvordan mennesket erfarer gjennom kroppen. Mennesket er i verden med kroppen hvor det forstår gjennom persepsjon og erfaringer. Merleau-Pontys ståsted er som en «fellesmenneskelig kroppslig forankring i verden» der kropp og verden opptrer som i en osmose (Rasmussen, 1996, s.57). Ved å nærme meg barna som eksperter i eget liv, gode til å kommunisere, meningsskapende individer med rett til å mene, legger jeg grunnlaget for å forske sammen med dem og lytte til dem. Det er mitt forsøk på å nærme meg 4-åringenes livsverden.

Begrepet barns perspektiv vil i denne studien være som Warming (2019, s.68) foreslår å omhandle barns sansinger, følelser, tanker og holdninger. Barns innenfra-perspektiv i deres eget liv er det som står i fokus. Voksnes fenomenologiske bestrebelser vil likevel i beste fall gi fortolkninger av barns perspektiver som ligger nær barnas egne perspektiver. Som voksen kan vi nærme oss barns livsverden, men aldri oppnå at vi forstår helt, og får full innsikt. Barneperspektivet vil her være fra en voksens perspektiv.

### **3.1.2 Fortolkning**

Hermeneutikk kan beskrives som en fortolkningslære som søker meningssammenhenger gjennom å forstå og fortolke virkeligheten, ifølge Brottveit (2018, s.38). Amundsen (2018, s.42) redegjør for det hermeneutiske begrepet forståelseshorisont ut fra Gadammers filosofi. Horisont er det vi ser, tenker og gjør fra et gitt ståsted. Ikke bare det som er helt nære oss, men at vi hever blikket og ser lengre frem. Mennesket forstår ut fra sitt ståsted og muligheten til å kunne forstå et annet menneske, og er å åpne for andres forståelseshorisonter. I prosessen med å fortolke både egen og andres

forståelseshorisont, kan det skje en horisontsammensmelting. Gadamer (2003, s.33) benevner forståelsens kunst som en sirkel, også kalt den hermeneutiske sirkel. Vi har alltid en forståelseshorisont som beveger seg i møte med nye tekster eller hendelser. Veksling mellom å se på deler og så igjen på helheten, gjør at vi forstår annerledes. Når alle delene faller på plass i en helhet og gir mening, er kriteriene for å ha forstått riktig oppnådd, og det har skjedd en horisontsamensmelting.

Fortolkning av det som er sett og hørt kan beskrives som fortolkning av første grad. Her er det forskerens tolkninger av deltakerens handlinger og ytringer og også deltakernes egne tolkninger av hendelsene og kommunikasjonen de har vært en del av. Annen grads fortolkning er når forskeren tolker deltakernes betraktninger av virkeligheten, også kalt dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2018, s.38). I en tredje grads fortolkning har forskeren som mål å finne de underliggende betydningene av handlingene og kommunikasjonen, og tolker dem ut fra teorier som belyser handlingers underliggende mening (Fangen, 2010, s.280). Denne type tolkninger blir kalt for mistankens hermeneutikk av Ricoeur (1974, i Thagaard, 2012, s.38). Formålet er å avdekke handlingens underliggende mening som er ukjent for den som gjør handlingen. Gjennom den åpenbare meningen kan den usynlige meningen bli synlig ved dialektikken mellom å lytte og mistenke, å forstå og forklare, og mellom tradisjon og ideologikritikk (Løkken, 2012, s.45).

### **3.1.3 Forforståelse**

I følge Van Manen (2014, s.37) starter en fenomenologisk forskning med undring omkring et fenomen. Undringen vil være det som kommer før en nærmere undersøkelse. Den subjektive forforståelsen hos forskeren er hva som kan lede frem til en fenomenologisk problemstilling (s.20). Van Manen fremhever at det å skrive er selve forskningen. Det å skrive en fenomenologisk tekst med praksiser er å komponere en fenomenologisk mening. Ved hjelp av tekstskrivingen reflekterer vi over hvordan vi lever livene våre. Forskeren trenger da å stille seg i det åpne og med en fenomenologisk reduksjon sette fokus på det enkelte fenomenet. For en fenomenolog finnes det ikke noe mer meningsfylt enn å oppdage opprinnelsen av fenomenet, dets fremtreden og mening om meningen (s.27). En fenomenologisk studie bidrar til at det blir satt ord på kunnskap om fenomener som gjennom det blir mer synlig. En adaptiv tilnærming til fenomenet og metodene vil være nødvendig for å kunne følge endringer i den sosiale konteksten det forskes på (Van Manen, 2014, s.19).

Den fenomenologiske grunntanken går ut på at forskeren skal gå til fenomenet selv i sin opprinnelige kontekst for så å kunne finne frem til det som betyr noe for noen i en bestemt kontekst

(Nyeng, 2017, s.190). Erfaringsrelative egenskaper som man da vil finne, i motsetning til det absolutte, gir meningsinnhold som dekker det generelle saklighetskravet.

Løkken (2012, s.21) betegner fenomenologi og kroppslige erfaringer som en god tilnærming til å forstå betydningen av persepsjon og av individuell væren i verden. Fra et hermeneutisk-fenomenologisk ståsted vil forventninger gjøre noe med hvordan jeg vil forstå og tolke det meningsfulle materialet som er foran meg i felten, transkriberingen og analysen (Brottveit, 2018, s.34-35). Teori, kunnskap og erfaring fra praksis ved jobb i barnehage legger et grunnlag for min forståelseshorisont og vil i mer eller mindre grad bli med inn i forskningen (Fangen, 2010, s.48-49). Den hermeneutiske sirkel tegner vekslning mellom forståelse og forforståelse, hvor all forforståelse er noe vi har med oss inn i forståelsen. Ved å heve kunnskapen vil det bidra til å avpasse forforståelsen (s. 47). Neumann og Neumann (2012, s.26) benevner forforståelse som selvbiografisk situering for å kunne fremkalle sensitiviteten i forskeren på grunnlag av hennes livserfaringer. Oppmerksomhet og kroppsspråk som forskerne bringer med seg i felten er med å påvirke forskerens oppfattelsesevne.

Masterutdannelsen og ikke minst gjennomgang av tidligere forskning på temaet, har i tillegg til å være interessant og nyttig, gjort meg mer bevisst på mine egne fordommer og forventninger, slik at jeg var bedre rustet til feltarbeidet og være nær barnas opplevelser (Neumann & Neumann, 2012, s.33). Endringen fra å være en barnehagelærer til å være en forsker i utemiljøet utfordret meg og ansporet meg til å anlegge et blikk for å kunne få med meg det som er viktig i denne settingen (Neumann & Neumann, 2012, s.38).

### **3.2 En mosaisk tilnærming til barns opplevelser**

Forskningsdesignet *The Mosaic Approach* ble utviklet ut fra to forskningsspørsmål (Clark, 2017, s.34). Det første er det fenomenologiske spørsmålet: Hvordan er det for barn å være på dette stedet? Det andre er et lyttende spørsmål: Hører du på meg? Designet kombinerer tradisjonelle kvalitative metoder med deltakende metoder, der barn er med å skape og reflektere over empirien (Clark, 2017, s.17). Mosaikken av metoder danner et multi-metodisk verktøy som kan hjelpe til å bringe frem barns perspektiver og deres stemme slik at de kan bli hørt (s.24-25). Barna som er best på å kunne leve sitt eget liv er også de som har ekspertise på sitt liv. For å kunne lytte til hva barn sier er det ikke kun det verbale språket som kan lyttes til, men alle de andre uttrykksformer (modes) som barn kan og uttrykker seg godt igjennom, som f.eks. gåtur, tegning og fotografi. Barn foretrekker og mestrer ulike uttrykksformer, derfor kan tilrettelegging for flere metoder hjelpe flere barn til å kunne skape mening ut fra metoder de har kompetanse om. Fokuset er på barnas livsverden, deres

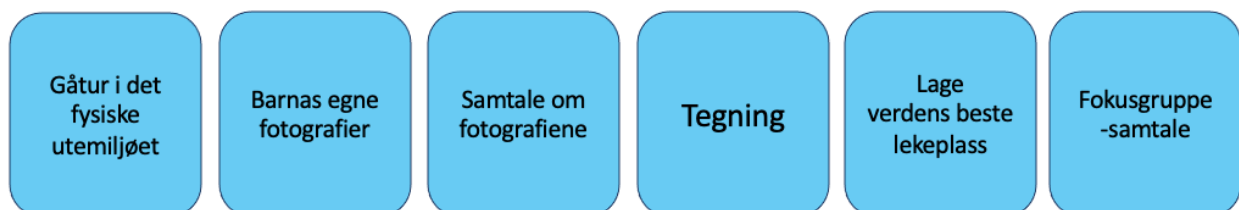
opplevelser og forståelser (s.27). Clark (2017, s.154) trekker frem begrepet sakte kunnskap (slow knowledge), som en åpen og rolig prosess å nærme seg barns livsverden. Det gjør at man får med en større del av barns opplevelser, også fra de som ikke så lett uttrykker seg gjennom det verbale språket. Bruk av flere metoder understøtter utvikling av sakte kunnskap.

Feltarbeidet i barnehagen er planlagt å vare i tre uker med tre dager hver uke, hvor jeg er sammen med 4-åringene i deres utetid i barnehagen fysiske utemiljø. Til sammen 9 dager med 22,5 timer utetid. To dager i uka er barnegruppa på tur, og tur-tid er ikke en del av problemstillingen.

#### Kvalitative metoder:



#### Deltakende, kvalitative metoder, hvor 4-åringene er medforskere:



Figur 3: Metodeoversikt.

### 3.2.1 Kvalitative datainnsamlingsmetoder med barneperspektiv

#### *Etnografisk feltobservasjon*

En etnografisk tilnærming er en studie av sosiale handlinger innad i en kultur (Postholm & Jacobsen, 2018, s.67). Jeg skal observere 4-åringene i deres utemiljø i barnehagen, hva de gjør, hvordan de har det, og deres samspill med andre barn. Clark (2017, s.34) baserer observasjoner i *The Mosaic Approach* på spørsmålene «hvordan er det å være her?» og barnets stemme som sier «lytter du til meg?» Hun fremhever at narrativer fra barns hverdag setter søkelyset på hva som skjer akkurat her for dette barnet. Disse spørsmålene vil også være mitt fokus når jeg observerer. For å kunne nærme meg barna og deres livsverden i utemiljøet, vil jeg støtte meg til Løkken (2012, s.150)



hvor hun betegner observasjon som at forskeren tar i bruk persepsjon gjennom sin levde kropp i et bestemt tid og rom.

Jeg kommer til å starte med en observatørrolle som «beskjeden gjest» (Abrahamsen, 2004, s.29-30). Jeg vil være nær barna for å kunne sanse, men overlate initiativ for kontakt til dem. Etter hvert vil jeg gå over til å være deltakende observatør. Grad av deltakelse vil variere ut fra barnas initiativer til å delta i samspill med dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s.115). Van Manen (2016, s.68) benevner det som «close observation» hvor forskeren prøver å få tilgang til livsverdenen til den som observeres. «Den beste måten å få tilgang til en annens persons livsverden er å delta i den» (Van Manen, 2016, s.69). Det er en balansegang mellom å være med i aktiviteten og samtalen, og samtidig være hermeneutisk årvåken. Det krever en oppmerksom tilstedeværelse ved å være bevisst på meg selv, barna og helheten i situasjonen (Neumann & Neumann, 2012, s.71-72).

### ***Feltnotat***

Etter observasjoner vil jeg skrive ned detaljerte beskrivelse av hva jeg har fått med meg i uteleken med barna. Det vil kunne gi meg beskrivende tekster å stadig gå tilbake til i analyseprosessen (Fangen, 2010, s.102-103). Det er her jeg skriver ned hva jeg har sett barna gjøre, hvor de leker, hvem de leker med og hvordan det ser ut som de har det. Det kan være små, flyktige hendelser som jeg kan fange på papiret. Van Manen (2016, s.115) kaller disse små fortellingene for anekdoter. De viser frem noe vi ellers ville gått glipp av, kanskje fordi vi er så vant til å se det.

### ***Video-observasjon***

Corsaro (2003, s.142) forteller om barns underverden der de deler seg imellom sine tanker, meninger, uttrykk og handlinger. Det er ikke alltid lett for en voksen å få med seg og forstå hva barn gjør (Greve, 2017, s.43). Løkken (2012, s.106) nevner betydningen video-opptak hadde for spedbarnsforskning på 70-tallet om hva spedbarn faktisk kan. Muligheten for å se igjen videofilm ved analyse kan frembringe det som er tilsynelatende skjult for den voksne av barnets opplevelser (Koch, 2013, s.20).

Mitt fokus ved filmingen er å kunne se om det er noe jeg ikke får med meg av samspillet barna imellom og barns uttrykk. Et GoPro videokamera vil bli brukt til filming ved etnografiske feltobservasjoner og i datainnsamlingsmetodene hvor barna er deltakere. Ved etnografiske feltobservasjoner vil jeg ha en ikke-deltakende observasjonsrolle, men gjennom fortolkningen vil jeg være en deltakende observatør. Løkken (2012, s.21) beskriver det som levd observasjon der jeg bruker min persepsjon gjennom kroppen min. Ved metodene der barna er deltakere vil jeg ha en deltakende observasjonsrolle. Jeg vil selv være en del av samspillet som filmes.

### 3.2.2 Kvalitative datainnsamlingsmetoder med barns perspektiv

#### *Barneledet gåtur*

En gåtur i barnehagens fysiske utemiljø gir muligheter for utforskning ut fra barns perspektiv (Clark, 2017, s.47-49; Eide & Winger, 2005, s.73). Det er en gåtur sammen med barn rundt om i utemiljøet hvor barna kan vise frem og fortelle om hva de liker å gjøre der. Barna er ekspertene, de som vet mest om sitt utemiljø og hvordan de bruker det. De er kjente og trygge i sitt eget utemiljø. Gåturen vi være en ramme for samtale om 4-åringenes opplevelser i deres eget fysiske utemiljø. Uten andre barn og voksne til stede blir det både rom og tid for å kunne lytte til barnas stemmer (Clark, 2017, s.41-42).

Fokuset i gåturene er utarbeidet i en samtaleguide. Spørsmålene jeg stiller barna vil være «Hvor liker du å leke?», med oppfølgende spørsmål som «Hva leker du her?» og «Hva leker du med?» To og to barn vil gå sammen i gåturen med meg. Dette for å kunne kompensere noe for maktforholdet som finnes mellom barn og voksen. Maktforholdet mellom barn og forsker vil være viktig å reflektere over og være bevisst på i selve situasjonene (Kvale & Brinkman, 2015, s.109).

#### *Fotografi*

Etter gåturen vil barna få tilbud om å ta bilder av steder de liker å leke. De får selv bruke et Samsung digitalt fotografiapparat som de kan bruke til å ta de fotografiene de ønsker. Det er et enkelt kamera å bruke og det fokuserer automatisk. Her får barna en annen mulighet til å vise frem hvor de liker å leke i utemiljøet. Fotografier kan gi barn muligheter for å skape et ferdig produkt og bruke sine kreative evner på en annen måte enn for eksempel tegning (Clark, 2017, s.46). På den måten får de et nytt verktøy de kan bruke i sin meningsskaping og vise frem noe fra sin livsverden.

#### *Fotografi-samtale*

Barna som gikk gåturen sammen og tok bilder av steder de liker å leke i utemiljøet, vil også få se fotografiene sine samtidig. Igjen er tanken om maktforhold mellom barn og voksen den bakenforliggende grunnen til dette. Ved å se sine egne og det andre barnets fotografier, får de muligheter til å uttrykke seg også muntlig, om steder de liker å leke i utemiljøet (Clark, 2017, s.156). Kanskje kan de i samtalen også minne hverandre på opplevelser i utemiljøet og reflektere mer rundt det de opplever og viser frem til meg. Palaiologou (2014, s.698) trekker frem at i studier med barn som medforskere der barna fikk være aktivt med i analysen av funnene viste de høy involvering. Barna fikk da innblikk i og gjorde forskningsprosjektet til sitt eget.

#### *Tegning*

Barna skal få tilbud om å tegne det de liker best å gjøre i utemiljøet. Barn benytter seg av flere uttrykksmåter enn det verbale og kroppslige, og kan ta i bruk flere modaliteter sammen når de

skaper sin tekst, for eksempel tegning, skriving, symboler, tall, tale, gester og rom (Kress, 1997, s.10-11). Her er det snakk om et utvidet tekstbegrep som omfavner mer enn det skrevne eller talte ord (Björkvall, 2009, s.7). Det er enklere å uttrykke sin mening når de tar i bruk en metode som de er godt kjent med, som for eksempel tegning (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009, s.228). Om de selv velger tegning i sin meningsskaping, kan de i større grad ha følelse av å beherske og ha kontroll over tekstsikapingen. Samtalen rundt arbeidet vil gi barna rom og tid til å fortelle sine personlige narrativer (Clark, 2017, s.156; Eide & Winger, 2005, s.77).

### ***Bygge verdens beste lekeplass***

Barna skal få mulighet til å bygge en lekeplass for duplofigurer. De får bruke løse materialer som små trekubber, plankebiter og kongler. Her vil de ikke få noen instruksjoner om hvordan de skal gjøre det. Det er helt opp til dem selv hvordan de bruker materialene.

Dette er ikke en datainnsamlingsmetode jeg har funnet hos Clark eller andre som har benyttet seg av *The Mosaic Approach*, men idéen kom fra tanken om at barn foretrekker ulike måter å uttrykke sin mening på (Clark, 2017, s.17). Jeg tenker at barna vil lage noe de selv synes er spennende og interessant.

### ***Fokusgruppesamtale***

Et fokusgruppeintervju eller samtale er en diskusjon mellom få antall deltakere i en homogen gruppe, der samtalen om et bestemt tema og samsillet mellom deltakerne er i fokus (Hennessy & Heary, 2005, s.236). Jeg ønsker å høre barna snakke seg imellom, og som en gruppe fortolke og samtale uten min innblanding i særlig stor grad. Ved at flere snakker sammen vil barna kunne bli mint på noe de liker å gjøre i utemiljøet som de ennå ikke har fortalt om (s.238). Jeg vil være moderator for samtalen og vise frem ett og ett av barnas fotografier. Åpningsspørsmålet for hvert fotografi vil være «Hva/hvem er dette, og hva skjer her?» I likhet med fotografi-samtalene vil barna være involverte fordi dette er deres egne fotografier som vises frem til hele gruppa med jevnaldrende (Palaiologou, 2014, s.698).

## **3.3 Studiens kontekst**

I en tid med korona-restriksjoner og forsterkede smitteverntiltak vurderte jeg det som en viss risiko å få til og gjennomføre forskning med barn i en barnehage. Jeg forespurte derfor først kun en barnehage der jeg visste av styreren. Jeg fikk raskt positivt svar tilbake og vi kunne gå inn i en dialog om hvordan jeg kunne gjennomføre forskningen med gode smitteverntiltak uten at det i stor grad ville påvirke forskningen. Siden forskningen kun skulle foregå i utemiljøet, gjorde det

tilretteleggingen enkel med desinfisering av mine hender og mitt utstyr, i forkant av utetiden og i etterkant.

### **3.3.1 Medforskere**

Jeg valgte ut 4-åringer som mulige medforskere, siden de fortsatt har over et år igjen å gå i barnehagen. Når barn får være medforskere vil det si at de er deltakende i forskningen og gjerne også involvert i analysearbeidet (Palaiologou, 2014, s.698; Sandseter & Seland, 2017, s.5). Samtidig var det ikke en større barnehage hvor det ville by på praktiske problemer med å filme barna. Barnehagens styrer og pedagogisk leder ved storbarnsavdelingen viste med en gang interesse for studien og ønsket feltarbeid i sin barnehage. De seks 4-åringene som hadde foreldre/foresattes samtykke, ble spurt om de ville delta i en forskningsgruppe. Alle seks 4-åringene ville være med i forskningen og jeg har kalt dem Tara, Line, Mari, Bea, Nils og Knut, alle født i 2016.

### **3.3.2 Portåpner**

En femårig jente ble portåpner inn i barnegruppa. Første dagen jeg kom til barnehagen var hun en av de første jeg møtte. Vi presenterte oss for hverandre og hun guidet meg i utemiljøet og introduserte meg for alle barna. Dette gjorde at jeg enkelt fikk kontakt med barna og snart lærte meg deres navn.

### **3.3.3 Feltbarnehagen**

Feltbarnehagen er en to-avdelingsbarnehage med mulighet for tre avdelinger. Storbarnsavdelingen, som fireåringene er en del av, er på tur to dager i uka og de tre andre dagene oppholder de seg i utetiden i barnehagens fysiske utemiljø. Det inngjerdede utemiljøet er delt i to områder. Det ene er en tradisjonell lekeplass med god avstand mellom de monterte lekeapparatene som lekehus, sklie med hønsestige og tau på begge sider, snekke (båt), dobbeldisse med småbarnsseter, en liten sklie utformet som en marihøne, tre benkebord, humpedisse med fire seter, ufodisse, en liten og en stor trommel, klatrevegg og en plantekasse. I tillegg var det en gapahuk med benker langs de tre veggene, bod for oppbevaring av leker, og en tribune bygget i tre. Sklia med hønsestige og tau ligger på en bakketopp. Motsatt side for sklia ble brukt til aking nå som det var vinter. Underlaget var stort sett grus med noen gressområder som var forsterket med hullgummimatter. Det var hekk rundt hele området og inne på området et lite bjørketre. Langs den ene kanten av uteområdet var det en mur opp mot bilveien på andre siden av gjerdet. På den andre delen av utemiljøet var underlaget asfaltert. Der var det en større hytte som ble brukt til skolestarterne, når de var flere barn i barnehagen og de hadde behov for mer inneareal. På asfalten var det malt på en labyrinth, og det sto også to benkebord foran hytta. Vedlegg 1 viser tegning over barnehagens fysiske utemiljø. Fotografier av utemiljøet viser jeg ikke frem, fordi det kan avsløre feltbarnehagen.

Utetiden til storbarnsavdelingen var etter lunsj, bortsett fra to tirsdager i måneden hvor de var ute før lunsj. En dag i feltperioden var de ute hele formiddagen fra klokka ti til fjorten. Barna kom ut puljevis. Første pulje kom sammen med en voksen. Stort sett var det to voksne ute, i noe av tiden var det også tre voksne der. De voksne var i mindre grad delaktige i barnas aktiviteter, men var til stede for hjelp og pass. Det var kun en gang jeg opplevde at en voksen satte i gang og styrte en uteaktivitet. Noen ganger ble de voksne invitert av barna til å være med i leken og da lekte de sammen.

### **3.3.4 Årstid og vær**

I de fire ukene jeg oppholdt meg i feltbarnehagen skiftet været fra under minus tjue grader og dyp puddersnø, til pøsende regn og pluss fire grader. Den første uken var det veldig kaldt og det var ikke alle dagene barnegruppen var ute. Den andre uken var det fem minusgrader og mer kram snø. Uke tre begynte solen å smelte snøen. Snøhaugen på asfaltområdet som var over tre meter, smeltet nesten ned til det halve. Den siste uken startet mandagen med fire grader og plaskregn.

## **3.4 Gjennomføring**

Feltarbeidet i barnehagen varte i fire uker, med 10 dager til sammen med 25 timer utetid i barnehagens fysiske utemiljø. Planen var tre uker, men på grunn av at det var for kaldt en av dagen i den først uke og at det var vinterferie den tredje uken, så ble noen dager flyttet på og total tid ble noe lenger enn opprinnelig planlagt.

### **3.4.1. Gjennomføring av kvalitative datainnsamlingsmetoder med barneperspektiv**

#### ***Etnografisk feltobservasjon***

Jeg lot de første initiativene for kontakt i utemiljøet være hos barna. De tok kontakt med en gang. Jeg holdt meg i nærheten av 4-åringene, helst i deres øynehøyde for å ikke virke for påtrengende med at jeg er noen størrelser høyere enn dem. Stadig kom noen av barna innom der jeg oppholdt meg og snakket med meg. De lurte på hvem jeg var, og hva jeg gjorde. Når de hadde fått svar, gikk de tilbake til leken sin. Dermed kunne jeg opprettholde rollen som «beskjeden gjest» mens jeg observerte. Etter hvert som vi ble bedre kjent, ville de gjerne ha meg med i samtaler, lek og aktiviteter. De aksepterte at jeg takke nei til tilbudene og sa at jeg måtte gjøre leksene mine. Mine lekser var å se hva barna holdt på med og så skulle jeg skrive det ned etterpå. Noen ganger takket jeg også ja til tilbudet om å bli med å leke eller ha en samtale om noe barna ville snakke om.

### ***Feltnotat***

Jeg har skrevet feltnotater for hver dag jeg har vært i feltbarnehagen disse fire ukene. I løpet av utetiden med barna har jeg notert meg stikkord og små setninger om kontekst og hendelser, ord som har blitt sagt, mine observasjoner av følelser og ansiktsuttrykk hos barna. I nære situasjoner har små fortellinger blitt skrevet ned i feltnotater. Jeg har ikke i nærheten fått med meg alt, men jeg har prøvd så godt jeg har kunnet å få med meg det som har fanget min oppmerksomhet av lek og trivsel i utetiden, der 4-åringene både befant seg i vanlige, gjenkjennbare hendelser, men også de situasjonene det spesielle og uventede skjedde.

Da utetiden var over, satte jeg meg i bilen og skrev mer fyldige notater, slik at det som lå lengst frem i tankene mine av detaljer og inntrykk fikk ord og setninger på papiret, for å unngå å glemme. Senere på dagen satte jeg meg ned og gikk gjennom alle tidligere notater for å lage en helhetlig, og ikke minst forståelig, tekst som dekket alt jeg hadde notert og fått med meg i løpet av utetiden. Ofte da jeg skrev, kom det frem flere minner og nyanser fra hendelsene jeg hadde lagt merke til. Det var heller ikke uvanlig at det dukket opp mer i løpet av kvelden, også da jeg skulle sove. Det noterte jeg ned og skrev det inn i teksten dagen etter. Til slutt kunne jeg si at den dagens feltnotat var ferdigskrevet. Noen hendelser eller følelser ble imidlertid sittende i og kvernet i hodet, og det kunne gå flere dager før jeg følte meg ferdigskrevet. Noe kunne også dukke opp igjen på andre feltdager og ble videreskrevet i nye tekster. Etter hvert som jeg fikk mer trening i å skrive feltnotater, gikk prosessen raskere og jeg føler selv at jeg ble flinkere til å plukke ut hendelser og situasjoner som kunne si noe mer og utdypende med tanke på 4-åringenes trivsel og lek.

Til sammen utgjør feltnotatene 21 sider.

### ***Video-observasjon***

Videofilming med et GoPro videokamera i utemiljøet var både enkelt og utfordrende. Selve videokameraet var lett og hendig, og passet godt i hånda. Det var veldig lite synlig. Utfordringen var meg selv og snødekket i utemiljøet. Det knirket i snøen om jeg beveget meg. Noen dager blåste det og da var det viktig å skjerme for vinden med den andre hånda. 4-åringene gjorde veldig lite ut av at de ble filmet, og svarte alltid ja eller nikket når jeg spurte om jeg kunne filme dem. Et barn sa klart i fra om at nå ville han ikke filmes mer i leken sin. Den etiske balansegangen redegjør jeg for i delkapitlet om etiske hensyn (3.5).

Når jeg så igjennom og transkriberte video-filmene ble det veldig tydelig at jeg ikke på noen måte har fått med meg alt i situasjonene som var filmet. Videoene gav meg dypere innsikt 4-åringenes uttrykk og samspill. Mulighetene til å se video-filmene flere ganger gjorde at jeg ble veldig godt kjent med empirien.

Alle foreldre ved storbarnsavdelingen ble forespurt om samtykke i forskningen, selv om det kun var 4-åringene som ble spurt om å være deltakere i forskningen. Dette fordi jeg ønsket å benytte videofilm i utemiljøet mens barna hadde sin utetid, og der ville alle barna fra storbarnsavdelingen være til stede. Jeg trengte da sjeldent å stoppe videofilmingen selv om noen andre barn enn medforskerne ble med i videofilmen. Alle barna utenom tre hadde samtykke fra foreldre, og det gjorde det enkelt for meg å passe på at de tre ikke ble filmet.

Jeg filmet ofte i korte sekvenser. Det var kun et trykk på videokameraet for å sette i gang video-opptak og stoppe det. Under er en oversikt over samlet lengde av video-opptak for hver datainnsamlingsmetode, og også antall sider for transkripsjonene av videofilmene. En god del av de etnografiske feltobservasjonene var godt beskrevet i feltnotatene, og da valgte jeg å ikke transkribere dem.

	Etnografisk feltobservasjon	Gåtur	Tegning	Bygge lekeplass	Fokusgruppe -samtale	Fotografi -samtale
Videofilm	45 min	45 min.	21 min	16 min	7 min.	13 min.
Transkripsjon	4 sider	20 sider	8 sider	8 sider	5 sider	10 sider

*Figur 4; Oversikt over omfang av datamateriell.*

### **3.4.2. Gjennomføring av kvalitative datainnsamlingsmetoder med barns perspektiv**

#### ***Barneledet gåtur***

I gåturene fikk to og to barn gå sammen med meg. Til sammen var det tre gåturer. I denne studien ble gåturene mer løpeturer. Vi løp mellom de ulike stedene som barna viste frem og fortalte om. 4-åringene ledet gåturene og turen startet med at jeg stilte spørsmålet om hvor de liker best å leke i utemiljøet. På stedene de ledet til fulgte jeg opp med åpne spørsmål som hva de leker her, hva de bruker av materialer, om de kan fortelle om en lek de har lekt på dette stedet og hva andre barn leker her. Når barna viste tegn til at de hadde fortalt ferdig for dette stedet, kom de ofte selv med forslaget om å vise meg et nytt sted. Helt til slutt i gåturen stilte jeg spørsmål om hvor de ikke likte å leke eller ikke pleide å leke.

Vi hadde god tid på løpeturene våre, og ble ikke forstyrret av andre. Turene varte fra 20 til 45 minutter. Vi brukte mer tid enn jeg antok på forhånd. Barna hadde mye å vise og fortelle, samtidig som de innimellom bare måtte leke. Jeg ventet ofte til de selv ledet samtalen videre. Den første gåturen valgte jeg å avslutte etter 45 minutter da barna var helt oppslukt av en lek. Jeg syntes

ikke det var etisk rett å avbryte det de holdt på med. Jeg følte at vi hadde god tid til å gjenoppta samtalen våre ved senere anledninger.

### ***Fotografi***

4-åringene fikk tilbud om å ta fotografier etter gåturen, bortsett fra Nils og Bea som fikk tilbudet dagen etter gåturen sin. De fikk bruke et Samsung digitalkamera. Fem av seks 4-åringer tok fotografier i utemiljøet, til sammen 34 fotografier. Tre av 4-åringene ble fotografert av sin medvandrer i gåturen. Resten av bildene var av steder i utemiljøet. Det var flere som tok bilder av bakken, sklia, ufodissa, lekehuset, humpedissa, dobbeltdissa, marihøna og båten. En av 4-åringene tok bilde av innsiden av et stort plastikkør og tromlene. Han var også den eneste som snudde digitalkameraet og tok bilde av seg selv. Barnas fotografier av humpedissa, sklia og innsiden av et rør vises frem i kapitlet om funn og drøftinger (4).

### ***Fotografi-samtale***

Samtalene om fotografiene fant sted noen dager etter de hadde tatt bildene. Disse var delt opp slik, at begge barna som var med da fotografiene ble tatt, var også med i samme samtale om deres fotografier. Til sammen ble det tre fotografi-samtaler. Fotografiene var fremkalt på fotopapir og alle barna fikk med sine egne fotografier hjem. Samtalene forgikk enten i gapahuken eller ved et benkebord. For meg var det tydelig at fotografiene var spennende, selv om det var fotografier fra for dem kjente steder i utemiljøet. Tara og Line ville veldig gjerne også være med når jeg skulle vise fotografiene til Nils og Bea.

### ***Tegning***

De fire jentene valgte å tegne. Oppgaven var å tegne det de likte best i utemiljøet. Vi satte oss rundt et benkebord og jeg hadde med hvite A4-ark, tusjer og fargeblyanter. Line, Tara og Mari tegnet alle akematte. Både Line og Mari tegnet også sin familie i tegningene, mens Tara skapte en figur ut av den fargerike og forseggjorte akematta. Bea tegnet en fargerik regnbue. Tegningene blir vist frem under kapitlet om funn og drøftinger.

### ***Bygge verdens beste lekeplass***

Fem av 4-åringene bygget lekeplass for duplofigurer av løse materialer som små kubber, plankebiter og kongler. Vi kalte det for *verdens beste lekeplass*. Tara, Line og Mari samarbeidet om sin oppbygning av lekeplass, mens Bea og Nils laget sine lekeplasser hver for seg. Tara, Line og Mari laget en lekeplass sammen hvor de stilte trematerialene opp i en s-form og avsluttet med en fylt sirkel med kongler. De fortalte at det var en balanselekeplass og at sirkelen var en trampoline. Bea laget en stor høyde med en rund kubbe og en tynn planke oppå, og duplofiguren hennes hoppet



opp og ned av kubben. Nils laget seg en rekke med kubbene og plankene, alle med en kongle oppå. Duplofigurene hoppet fra høyde til høyde. Han nynnet Super Mario-melodi mens han hoppet med duplofigurene. Alle 4-åringene lekte mens de bygget lekeklassen og i etterkant. Det å være fleksibel som forsker og overlate mye av føringen til barna kunne virke kaotisk, men gav også fortrolige samtaler og humor, der våre forståelseshorisonter møttes. Tara, Line og Maris lekeklass blir vist frem under kapitlet om funn og drøftinger. For å kunne se lekeklassene i etterkant, fotograferte jeg disse.

### ***Fokusgruppesamtale***

Jeg samlet 4-åringene rundt et benkebord og forklarte kort at vi skulle snakke om fotografiene de hadde tatt og spurte om det var greit for dem at jeg filmet oss. 16 av barnas fotografier var valgt ut som bakgrunn for samtalen. Da hadde jeg tatt bort alle de som det var flere av fra samme sted eller person. Jeg startet med å ta frem et og et fotografi. Det samtalen dreide seg om og det de var interessert i, var hvem som hadde tatt fotografiene. De ventet tålmodig på at deres egne fotografier ble vist frem. De viste også nysgjerrighet og interesse i hva de andre barna hadde tatt bilde av. Spesielt var det spennende med fotografiene som var av dem selv eller de andre jevnaldrende. Selv tilbud om å leke med sine venner trakk dem ikke bort fra bordet når vi så på fotografiene sammen. Så fort vi hadde sett på alle fotografiene forsvant alle og begynte å leke, bortsett fra Line, Tara og Mari som ville se tegningene sine.

Fokusgruppesamtalen ble mye mer kaotisk og kortere enn forventet. Video-opptaket er på 7 minutter. Det å være ute rundt et bord med andre barn lekende omkring var nok ikke et sted som var skjermet nok. I tillegg var det for mange med seks 4-åringer. To andre barn kom og ville gjerne se, og det fikk de lov til. I etterkant tenkte jeg at 4-åringene uansett hadde hatt det spennende med å kunne se igjen fotografiene og tegningene. De viste stor glede og entusiasme. Jeg kjente en skuffelse over å ikke ha fått høre mer samtale mellom 4-åringene om bildene og tegningene. For meg føltes hele samtalen kaotisk.

Derfor er jeg veldig glad jeg valgte å filme hele sekvensen med fokusgruppesamtalen. Jeg måtte se filmen noen ganger før jeg forsto hva jeg så på filmen. Det var akkurat som i det Løkken (2012, s.106) forteller om filming av nyfødte babyer og videofilmingens betydning for å kunne se hva bayer faktisk kan og gjør. Gjennom transkriberingen av filmen ble det enda tydeligere. Ved hjelp av videofilm kunne jeg gjentatte ganger se 4-årige gutter og jenter i samspill med mimikk, gester og uttrykk, og samtaler seg imellom og på tvers av bordet. Dette kommer frem i temaet om vennskap i kapitlet om funn og drøftinger.

### **3.5 Etiske hensyn**

Etiske hensyn i forskning handler om verdier og normer hos forskeren og i studien som helhet, fra tema og problemstilling, ved utvikling av kunnskap, analyser av data og presentasjon av resultater (Thagaard, 2018, s.60-61). Forskning i Norge er regulert av ytringsfriheten i Grunnloven (1814, §100) og strukturelle institusjoner som gir rammer for forskning, som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) og Norsk senter for forskningsdata (NSD).

I denne studien er personlige data om alder, kjønn, stemme og fotografi benyttet. Søknad til NSD ble sendt inn i slutten av desember 2020 og godkjent i forkant av feltoppholdet. Gjennom hele forskningsprosessen har det vært samtaler med styrer og pedagogisk leder i barnehagen med informasjon og kommunikasjon om etikk, koronahensyn og praktisk gjennomføring. Alle foreldre og foresatte i storbarnsgruppa, alder 3-5 år, fikk informasjonsbrev og samtykkeskjema, selv om det var kun 4-åringene som fikk tilbud om å delta i forskningen. Dette fordi jeg ville benytte meg av videofilm som datainnsamlingsmetode og flere barn enn de seks 4-åringene kunne bli med i videofilmene. Det ble fremhevet i informasjonsbrevet at det var frivillig om foreldre/foresatte ville at barnet deres skulle delta eller ikke. Av 4-åringene i barnegruppa var det kun foreldre til et barn som ikke gav samtykke. Totalt i barnegruppa hadde 16 av 19 barn samtykke fra foreldre.

Som forskningsetisk god skikk har barna blitt anonymisert gjennom å få fiktive navn, og barnehagens identitet er også skjult (Thagaard, 2018, s.205). Her kan det være en etisk utfordring å kunne skjule samtidig som forsker vil presentere funn (Marshall & Rossman, 2016, s.58, i Thagaard, 2018, s.205). I denne studien har alltid det etiske hensynet til barnet og barnehagen kommet først.

#### **3.5.1 Barns rettigheter og sårbarhet**

Barn har rett til å medvirke og bli sett, hørt og få si det de mener (Barnehageloven, 2021, §3; Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Det kan være at barn er mer sårbare i forskningssituasjoner når de deltar i forskningen som medforskere enn når de blir forsket på (NESH, 2016, s.20). Forskningstemaet her er ikke sensitivt i den forstand, men forskerens bevissthet om å ikke påføre barn ekstra belastninger og skade gjennom forskningsprosessen er likevel være tilstede (Fossheim & Ingierd, 2015, s.10). Barnets ønske eller ikke ønske om å være med har vært i fokus under hele feltoppholdet. Selv om 4-åringene fra starten av forskningsprosessen ønsket å være i forskningen, var jeg bevisst på at barn kan miste interessen i prosjektet, eller ikke ønske å delta likevel (Eide & Winger, 2005, s.77; NESH, 2016, s.20). Det er forskerens etiske plikt å følge barnets ønske, selv om innhenting av data vil kunne bli mangelfull.

Det var to gutter som ikke ønsket å være med og tegne, og en gutt som ikke ønsket å være med å lage lekeplass for duplofigurer. Hensynet til andre barn i barnegruppa som også gjerne kunne tenke seg å være med i noen av aktivitetene, ble tatt med i betraktning. Flere barn fikk lov til å være med å tegne. I tillegg var det andre barn som ville leke med de løse materialene og duplofigurene, noe de fikk de lov til etter at 4-åringene var ferdige med sin lek.

### 3.5.2 Forskning sammen med barn

Å være transparent, samt troverdighet i forskningsprosessen kan gi et godt forskningsetisk skjønn (Fossheim & Ingierd, 2015, s.51). Som forsker ønsket jeg å være transparent ved at barna visste hva forskningen gikk ut på og hva som kom til å møte dem. Jeg gav dem så ærlige og enkle svar på de spørsmålene de stilte. For hver dag spurte jeg barna om godkjennelse om de har lyst til å være med på aktiviteter og videofilm eller ikke. Jeg ønsket ikke at de skulle kjenne forventninger eller empati for meg til å måtte bidra, men at de hadde en genuin lyst til å være med i forskningen.

Det ble merkbart viktig for meg å reflektere over maktforholdet mellom barn og forsker og bevisst på det i de ulike situasjonene (Kvale & Brinkman, 2015, s.109). Det var hele tiden en balansegang, hvor fokuset mitt var å gjøre god praksis og bruke klokskap (Palaiologou, 2014, s.696). Jeg valgte blant annet å stoppe opp flere ganger i gåturene fordi barna begynte å leke. Gåturen med Knut og Mari avsluttet jeg helt når de begynte å leke med isbitene i lekehuset. Da hadde de allerede vist meg mye i utemiljøet og det var fortsatt god tid om de senere ønsket å vise meg mer. Jeg trakk meg unna, fordi jeg tolket det slik at de helst ønsket å leke.

Under feltoppholdet virket det for meg som at barna ikke hadde noe imot å bli filmet. Barn i dag er stort sett vant til at det finnes mobilkameraer som stadig blir brukt til å ta bilder eller film. De svarte alltid ja eller nikket når jeg spurte dem om det var greit at jeg filmet dem. Det virket på meg som de oftest ikke la merke til eller brydde seg om at jeg filmet. Men siste dagen hvor jeg filmet Nils sin lek i gapahuken, ba han meg om å gå unna når Tara kom og ville leke med han. Jeg tok det som en direkte beskjed om ikke bare å gå unna selv, men også stoppe filmingen. I etterkant, da jeg så filmen, så jeg at han tar de to duplofigurene han leker med og flyr dem helt bort til videokamera som står på benken og filmer ham. Jeg trodde han ikke la merke til kameraet jeg hadde satt fra meg på benken, men han var tydelig bevisst på dette hele tiden. Som Eide og Winger (2005, s.77) skriver, kan det hende at barna vil finne det for nærgående å ha en voksen så nært, med en følelse av at de blir overvåket. Mitt kroppslige nærvær, og antakelig også videokameraet påvirket dem, og Nils var den som sa i fra.

### 3.6 Analyse

Her vil jeg redegjøre for analyseprosessen i dette prosjektet. Jeg har tatt utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk analyse og sett på helheten i empirien, for så å fordype meg helt i en liten del og tilbake igjen til helheten for å kunne beskrive barnas levde meninger og forståelser (Van Manen, 2014, s.320). I tillegg har jeg gjort multimodale analyser av barnas tegninger og mine egne fotografier av barnas bygde lekeplasser for å kunne fortolke barnas meningsskaping i deres tekster.

*Første trinn av analyseprosessen* startet allerede ved første skritt inn på feltbarnehagens fysiske utemiljø i møte med barna. Å forske med meg selv som verktøy, å bruke mine sanser til å se hva som skjer i utemiljøet var ikke en ny erfaring, fordi jeg også mer eller mindre bevisst har brukt dette i min arbeidshverdag i barnehagen. Det nye var bevisstheten om min egen forståelseshorisont i møte med barnas forståelseshorisont. Stadige refleksjoner, tanker og inntrykk over opplevelser og refleksjoner ble skrevet ned i feltnotater. Det å gi verdi til sanseintrykk og skrive de ned som rådata i en forskersituasjon kjentes veldig riktig. Hele tiden i feltbarnehagen kjente jeg på stadig nærhet til tidligere forskning, teori, min væren blant barna og barnas livsverden. Neumann og Neumann (2012, s.11-13) fremhever hvordan man som forsker bringer seg selv og sitt ståsted inn i relasjoner med barna.

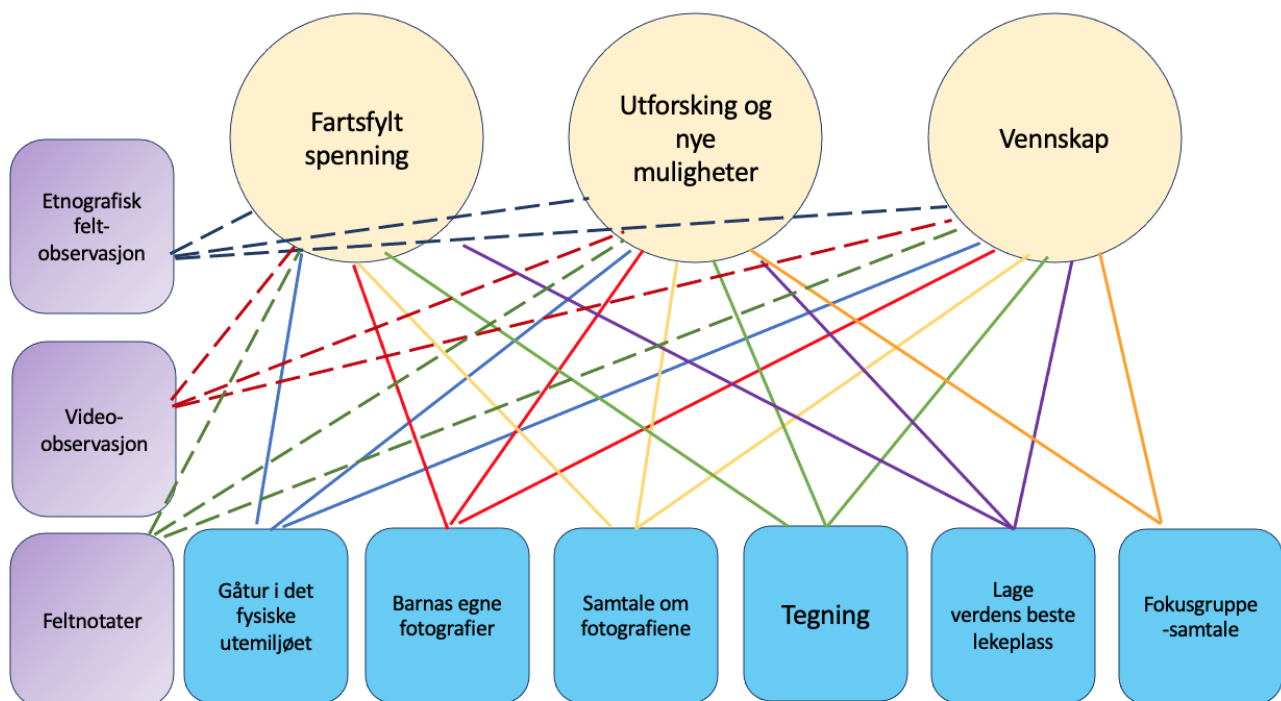
*Andre trinn* startet etter feltperioden med transkribering av videofilmene fra lekobservasjoner, gåturer, fotografi-samtalene, filmene der 4-åringene tegnet og bygget lekeplass med løse materialer, og fokusgruppesamtalen. Noen få filmer ble forkastet på grunn av dårlige lydopptak, men jeg noterte ned observasjoner og det jeg husket av mine egne refleksjoner fra situasjonene i filmene. Til sammen endte jeg opp med 2 timer og 27 minutter med videofilm som resulterte i 55 sider med transkripsjoner. Under og etter transkriberingene skrev jeg også ned tanker og refleksjoner. I tillegg utgjorde feltnotater og observasjoner 21 sider med tekst. Jeg gjorde også multimodale analyser av tegningene og fotografiene av barnas bygde lekeplasser med løse materialer for å kunne forstå mer av de meninger barna hadde lagt ned i sine tekster (Björkvall, 2009, s.7). I kvalitative analyser er det i følge Postholm og Jacobsen (2018, s.139) viktig å skaffe seg en god oversikt over datamaterialet, som ofte kan være ganske omfattende, slik at det kan gjøres forståelig og presenteres i en tekst. Gjennom å transkribere filmene og lese feltnotatene gang på gang, både i feltperioden og i etterkant, føler jeg at jeg er godt kjent med datamaterialet.

I planleggingsfasen før masteroppgaven startet, hadde jeg lagt opp til å benytte meg av Stegvis-deduktiv induktiv analyse (SDI) som grunnlaget for en tematiske analyse (Tjora, 2018, s.9). Prosessen stoppet imidlertid opp, og jeg klarte ikke å komme videre etter den første empirinære kodingen. Etter god veiledning, startet jeg på nytt med datamaterialet på leting etter barnas uttrykk om opplevelser av lek og trivsel. Det er mulig empirien var så rikholdig at jeg hadde vanskeligheter

med å få oversikt og dermed ikke klarte å finne de temaene som utkrystalliserte seg mest (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.299). Jeg har lekt meg og vært kreativ med datamaterialet for å kunne få frem det som var det viktigste for barna og finne frem til tema som funnene kunne samles under. Dette har vært det *tredje og krevende trinnet* i analysen av empirien.

*Det fjerde trinnet* har vært å skrive tekst som skulle ende opp med å bli ferdig teksten for masteroppgaven. Her har det vært skriving og omskriving i mange runder. Jeg gjenkjenner meg i det Van Manen (2014, s.27) sier at å skrive er selve forskningen. Både i skriving av feltnotater og transkribering, men mest i det å skrive frem selve oppgaveteksten, har jeg kjent på at skrivingen får frem 4-åringenes mening, og forståelsen min har endret seg gjennom skriveprosessen.

I neste kapittel, som er funn og drøftinger, presenteres funnene med en beskrivelse av kontekst, så selve funnet og deretter mine fortolkninger av funnet under hvert av temaene (Johannessen et al., 2018, s.311). Til slutt for hvert tema drøfter jeg funnene opp mot teori presentert i kapittel 2. I Figur 2 viser jeg en modell med oversikt over de tre temaene og fra hvilke datainnsamlingsmetoder de har vist seg i.



Figur 5; Tre temaer utkrystallisert fra empirien.

## 4. Presentasjon av funn og drøfting

Empirien i denne studien er Line, Tara, Mari, Bea, Nils og Knut sine opplevelser og fortellinger om hva de liker å leke og hvordan de trives i barnehagens fysiske utemiljø. I tillegg kommer mine tolkninger og forståelser av det fireåringene leker og viser frem. Ut fra empirien er det tre temaer som utkrystalliserer seg for hva som er viktig for disse 4-åringene: Fartsfylt spenning, utforskning og nye muligheter, og vennskap. Dette er temaer som 4-åringene gjentatte ganger har fortalt om og vist frem gjennom leken sin, gåturer, fotografier, tegninger, når de bygget sin egen lekeplass i løse materialer, i samtaler og i fokusgruppesamtalen. Jeg presenterer funn og tolkninger for hvert tema, og deretter drøfter jeg temaet. I neste kapittel oppsummerer jeg drøftingen (5).

### 4.1 Fartsfylt spenning

Her viser jeg frem hva barna forteller om fysiske utfordringer og spenning som de opplever sammen med andre barn og alene. De risikovurderer utfordringer og prøver ut på sitt eget nivå. De forteller om minner de har fra stedene i utemiljøet der de liker å leke. Etter presentasjonen av barnas opplevelser og mine tolkninger vil jeg drøfte funnene i lys av teori om fysiske affordances, sosiale affordances, risikofylt lek og jevnaldringsgruppa.

#### 4.1.1 4-åringenes opplevelser og fortellinger om fart og spenning

##### *Ake sammen*

Den første leken jeg filmer er aking i bakken. Det er tirsdag i den andre uka i barnehagen. Føret er ypperlig med godt snødekke som er glatt å skli på. Line og Bea har hver sin akematte, mens Tara og Mari aker på samme akematte. Det går fort nedover bakken. Hele tiden hører jeg snakking, latter, synging, og utrop av glede:

Tara og Mari snakker om hvem som skal sitte foran og bak på akematta. Tara setter seg bak og Mari prøver å stå foran mens hun holder i tauet. Tara åpner munnen helt opp og holder hendene opp foran ansiktet når de begynner å skli. Mari roper: «Nå kommer vi!» og faller ned på rompa. Tara tar armene om halsen på Mari og de ruller av akematta. De ler og roper. «Det var gøy», sier Mari og reiser seg opp, henter akematta og går oppoverbakken igjen. Tara løper etter: «Kan jeg få sitte på enda mer?». «Ja». (Utdrag fra feltnotat og transkribering av film, tirsdag 16.februar).

De fire jentene aker flere dager i utetiden. Den dagen hvor snøen nesten har smeltet bort er det likevel akematter Tara, Line og Mari går og henter seg når boden blir åpnet. De får ikke akemattene til å skli fra toppen av akebakken for der er det bare gress. De går ned et stykke i bakken, sklir ned og går til boden og legger på plass akemattene.

På gåtur skal Tara og Line vise meg hva de liker å leke på lekeplassen. Det er akebakken de løper til og viser meg først. Line forteller: «Når det var sommer her, da kom A (voksen) med det der flate og så lå vi på. Også skled vi ned.» Jeg forstår det som hun forteller om en plastmatte som legges nedover i bakken og at det renner vann fra en hageslange, slik at plastmatta blir glatt og de kan skli.

Det er akematta flere av jentene tegner når de får tilbud om å tegne det de liker best på lekeplassen. Line tegner først akematta, så et akebrett og til slutt et hjerte. Akematten er den største figuren på Lines tegneark. Den er detaljert tegnet med buer rundt matten som er kanten rundt selve den myke delen. Stroppen som håndtak er også tegnet. Også Tara starter med å tegne en akematte. Det drypper vann fra taket og arket blir vått. Hun flytter seg litt nærmere Mari og får et nytt ark. Hun starter å tegne de samme formene som en akematte. Hun fargelegger den med mange farger, lik en regnbue. Til slutt får den to øyne. Da har Line spurt flere ganger om hun kommer og leker snart. Mari tegner også en akematte med buer rundt og hun forteller hele tiden hva hun tegner. Inni akematta tegner hun familien sin og akematte blir til deres hus. Bea tegner en stor regnbue som fyller hele arket. Hun bruker god tid. Kroppen hennes er stadig bevegelse mens hun tegner, i takt med det hun synger og nynner.



*Line, Tara, Mari og Beas tegninger av hva de liker best i utemiljøet*

Mari og Tara aker ned bakken mange ganger. Jentene prøver ut stor fart med akematta. Tara viser at hun kjenner på spenningen som stiger inne i henne, og åpner munnen på vidt gap. I det de sklir nedover tar hun opp hendene foran ansiktet som om hun forventer at det blir for spennende, med skrekkblandet fryd.

Mari prøver å stå i det farten tar til. Det ser vågalt ut, og jeg har ikke sett at hun har prøvd det før. Det er en utfordring hun kanskje ikke helt mestrer ennå, for hun trekker seg før hun når enden av bakken. Hun faller fort ned på rompa og hylar. Selv om hun faller ned midt i bakken, virker det som det ikke tar bort lysten til å prøve mer. Det kan bety at hun liker godt å holde på med denne utprøvingen av fart.

Mari ser ikke hva Tara gjør, men kjenner plutselig armene hennes rundt halsen. Det uventede øker kanskje spenningen for begge to. Jeg tenker at det ikke er planlagt av Tara, men heller et akutt behov for å holde seg fast og søke trygghet hos Mari. Så ruller de av akematta, over og under hverandre med frydefulle rop. Det virker som spenningen er utløst og de ler hjertelig godt der de ligger på bakken. Mari og Tara samarbeider om å søke spenning i farten nedover akebakken. Kanskje er det nettopp det som topper opplevelsen av spenning og trivsel i denne leken. Jentene gir



hverandre både trygghet og uforutsigbarhet. Trygghet i det å stå sammen i det som er utfordrende, og uforutsigbart i det at de ikke kan kontrollere det den andre gjør.

Den dagen snøen har nesten smeltet bort i bakken, virker det som de må sjekke det med kroppen før de forstår at det ikke blir noe gøy å ake der. Handlingsmuligheten til å ake i stor fart er borte og da er det ikke spennende lenger. De får ikke til å oppnå nivået av fart som skal til at de balanserer mellom mestre og ikke mestre.

Akebakken, eller bakken, fremkaller minner om det som er gøy å gjøre i utemiljøet, også til en annen årstid. Line forteller om minner av en tidligere hendelse på dette stedet uten snø og is. Hun forteller også om oppfinnsomme voksne som lager variasjoner i utemiljøet.

Tegningene kan bekrefte at det er aking disse tre jentene synes er mest spennende og interessant å gjøre i barnehagens utemiljø. Det at tre av jentene har valgt å tegne samme aktivitet kan kanskje bunne i den sosiale affordansen de har i hverandre. Tara tegner antakelig en ny akematte, sånn som på det første arket, men tegningen utvikler seg med flere farger rundt. Mulig hun henter inspirasjon fra Bea som sitter rett overfor henne og tegner og snakker om regnbue. Øynene blir tegnet på helt til slutt. Kanskje har tegningen utviklet seg til en figur.

Bea tegner noe helt annet enn de andre tre jentene. Det virker som hun koser seg godt. Hun ser tilfreds ut og musikk høres fra henne hele tiden mens hun tegner.

### *To ganger*

Barna fikk se fotografiene som de selv hadde tatt i utemiljøet. Oppgaven var et de skulle ta bilde av der de likte å leke. Tara tok bilde av akebakken på avstand og Line tok nærbilde av den, så vi ser bare snøen på bildet. I samtalen med Line og Tara om fotografiene spurte jeg om hva de gjorde når de akte:

«Men nå i stad så drev dere å aka? Og jeg så at du til og med stod på akematta», sier jeg til Line. «Og Tara også,» sier Line. Jeg spør: «Sto du også, Tara?» Tara nikker. «Gjorde du det? Dere er ganske modige.» «Jeg helt to ganga,» forteller Line. «Ja, jeg så det,» bekrefter jeg. «Men Tara sto ikke i ro da,» sier Line. (Utdrag fra transkribering av film hvor Tara og Line så på fotografiene de hadde tatt, torsdag 18.februar).

I forkant av samtalen med Tara og Line om fotografiene, startet Line utetiden med å avansere i utprøving av skli-teknikker med akematta. Hun startet med å ta løpefart og slenge seg på matta, til å stå i hockey-stilling og så etter hvert stå helt oppreist på akematta. Tara kom ut en stund etter Line.

Hun ble med henne og akte. På vei opp bakken igjen etter flere aketurer, samtaler de om hva de holder på med. «Æ holdt på å dø av det her» sier Line til Tara med et stort smil. «Jeg å» sier Tara.

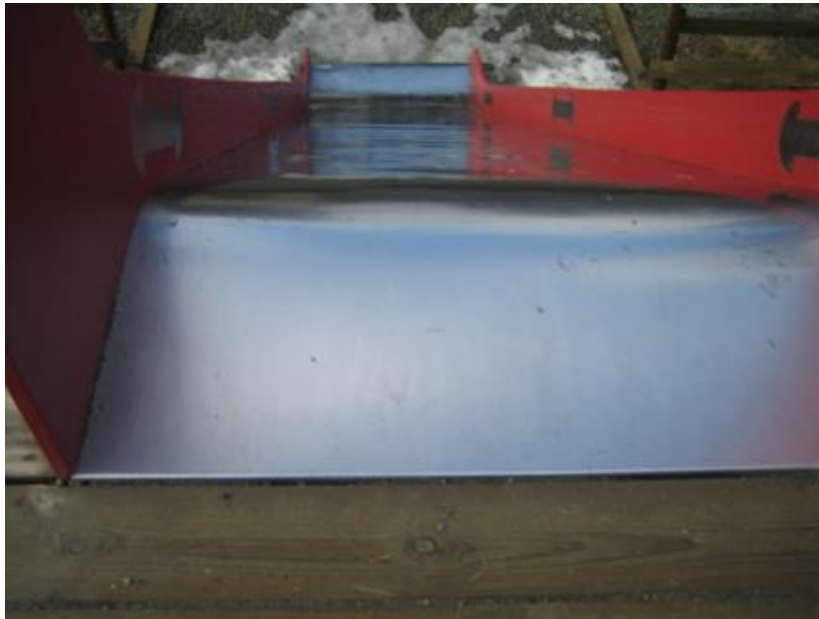
Line forteller at hun og Tara aker sammen, men at det var ulikt hvor lenge de klarte å stå på akematta nedover bakken. Hun selv klarte å stå to ganger på akematta ned hele bakken. Hun sto helt ned på flata. Line sier at Tara ikke sto i ro. Tara prøvde seg flere ganger med å stå, men satte seg fort ned på knærne eller rompa når akematta fikk større fart. Jeg tenker hun vurderte risikoen for å falle og satte seg ned på akematta.

Line utnytter muligheten i akebakken til å gjøre det mer og mer utfordrende for seg selv. Gjentakelsene kan være et tegn på at hun liker denne spenningen, finner stor glede i de fysiske utfordringene og verdsetter friheten hun tilsynelatende har for å prøve ut akemetoder i stor fart. Hun avanserer til aking stående oppreist på akematta, og uttrykker til Tara at det her er helt på kanten av hva hun klarer, men hun mestret det. Det virker som Tara uttrykker samme tilfredshet, selv om hun er på et annet fysisk nivå enn Line.

### ***Sklia***

Et annet sted som barna viser frem på gåtur og fotografier er sklia. Den ligger på andre siden av bakken ned mot lekehuset. På gåturen med Mari og Knut prøver Knut å dytte fart til Mari i sklia. Mari protesterer og sklir ned selv med høy lyd. Jubel og latter runger når hun har kommet ned og snur seg mot Knut og meg som står igjen der oppe. Så aker Knut ned med samme høye utrop og latter som Mari. Her stopper gåturen litt opp fordi de må bare skli flere ganger. Line, Tara, Nils og Bea viste alle frem sklia på sin gåtur. De skled også ned, med hyl og latter, for å vise meg hvordan de gjorde det.

Knut var en av de som tok bilde av sklia. Da sto han helt på kanten på toppen av sklia og tok bildet nedover. Når Knut og Mari fikk se fotografiene de hadde tatt, kom Mari med høye utrop da hun så bildet av sklia som Knut hadde tatt.



*Knuts fotografi av sklia.*

Sklia er nok så bratt at den nok fortsatt er litt skremmende for 4-åringene. Knut prøver på gåturen å dytte Mari foran seg på skila. Kanskje viser han usikkerhet og vil at noen skal skli før ham, slik at han ser at det går bra. Det kan være en trygghet og støtte i at andre barn gjør det først. Det å bli dytta i fart ned sklia er ikke greit for Mari. Hun sier tydelig og bestemt i fra. Trolig er den farten hun får fra sklia stor nok utfordring i seg selv.

Jubelen, latteren og fryderopene fra 4-åringene etter at de har sklidd ned sklia er som en seierssang. Jeg tenker den vitner om følelsene de får av glede, fartsrus og mestring. Nils tok fotografiet av sklia fra en vinkel som understreker farten barna får i sklia. «Ovenfra og ned»-perspektivet kan vise høyden og den mulige, store farten. For meg bekreftet Maris utrop når hun så fotografiet, akkurat dette.

#### **4.1.2 Drøfting av fartsfylt spenning**

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19) påpeker at barnet skal møte utfordringer i barnehagens fysiske utemiljø. I dette fysiske utemiljøet viser 4-åringene frem stabile funksjoner som en bratt bakke og en sklie (Obee et al., 2020, s.3). I bakken og sklia kan de leke risikofulle leker med fart ved å skli i sklia og ake med akematte i bakken (Sandseter, 2007, s.244). I følge 4-åringene slik de viser frem bakken og sklia på gåturene, er sklia og bakken bratt nok til at det gir dem stor fart for å skli og spennende kribling i magen. Balansegangen mellom frykt og spenning som risikolek kjennetegnes ved, vises godt i ansiktsuttrykkene og utropene. Først uvissheten om akingen eller det å skli kommer til å gå bra, og så sterk mestringsfølelse når aktiviteten lykkes.

Tara og Mari leker med fartsfylt risikolek i akebakken (Sandseter, 2007, s.244). De gir seg selv utfordringer, hver på sitt nivå av hva de kjenner de kan mestre. De vurderer selv hvor stor risiko de kan ta og samtidig klare utfordringen. Mari øker utfordringen med å stå på akematta. Lek med fart kan gi barna opplevelser av å føle på balansegangen mellom trygghet og fare. Hver for seg vurderer de risikoen med hvordan de skal skli ned bakken. Det er barna selv som setter grenser for hvor mye risiko de er villig til å begi seg ut på. De trener på å gjøre risikovurderinger. Obee et al. (2020, s.16) hevder at dette kan gjøre barna mer rustet til senere utfordringer, både fysiske og mentale.

Line, Mari og Tara velger å skli nedover bakken på akematter. Vinterårstiden og det kalde været gir handlingsrom som jentene utnytter og det er denne handlingsmuligheten de velger først når de kommer ut i utemiljøet (Kytta, 2004, s.181). Frost i lufta og snøen som ligger på bakken åpner for potensielle affordances (Kytta, 2004, s.182). Akematta gir en bevegelig funksjon. Med akematta og bakken finner 4-åringene handlingsmuligheter og velger seg aking i utemiljøet. Is og snø gir handlingsmuligheter som aking, ski-gåing og leke i snøen. Obee et al. (2020, s.11) fant i sine studier av affordances i barnehagens fysiske utemiljø at vær og årstider hadde en viktig funksjon for flere av kategoriene av risikolek. Fysiske affordances ved vinterens snø og is finnes kun en del av året, bortsett fra hvis de voksne legger til rette for lignende handlingsmuligheter ved å bruke vann og plastmatter på bakken for aking på sommerstid. Det fysiske utemiljøet er tilrettelagt med en bakke som med is og snø kan brukes til å ake i. Tilgang til lekemateriale som en akematte er tilrettelagt slik at barna selv kan hente ut akematta fra boden. Bakken og akematte er fremmet handling (FPA) for barnas affordances i utemiljøet. Line, Mari og Tara selv kjenner nok akingen som en selvbestemt handling (FFA) og helt selvvalgt. Spesielt fordi akingen i bakken virker som en fysisk utfordring for de 4-årige jentene. De velger selv nivå av utfordring og kan på et øyeblikk trekke seg, fordi det ikke er pålagt dem. Selvbestemmelsen og kontrollen de utøver gir dem følelse av ekstremt høy trivsel (Laevers, 2005, s.13). Sandseter (2014, s.16) beskriver hvordan fysiske og kognitive utfordringer på barnets eget nivå vil gi barnet ønske om å strekke seg etter nye utfordringer.

Det kan virke som om Tara og Mari samarbeider i akebakken om å søke spenning i farten nedover akebakken (Bjørngen, 2016, s.10). Den sosiale affordance med støtte i hverandre er kanskje det som topper opplevelsen av spenning og trivsel i denne leken. Jentene gir hverandre både trygghet og uforutsigbarhet. Trygghet i det å stå sammen i det som er utfordrende, og uforutsigbart i det at de ikke kan kontrollere det den andre gjør. Å føle seg trygg sammen med jevnaldrende barn fremhever Fattore et al. (2009, s.61) som en av dimensjonene for at et barn kan kjenne at det trives godt. Akebakken kan beskrives som et sosialt sted der 4-åringene leker sammen (Clark, 2007, s.356). Bevegelsesglede vises frem av Mari og Tara som aker sammen, men også hos Line som aker

en god stund helt alene. Line er dypt konsentrert, høyt involvert og målrettet i sin fysiske aktivitet (Bjørngen, 2017, s.39).

Sammen gjør Tara og Mari det både mer trygt, men også uforutsigbart, ved å være sammen om akingen. Trygghet og uforutsigbarhet kan være sosiale affordances som gjør det både morsommere og mer spennende i leken (Bjørngen, 2016, s.10). Den delte opplevelsen gjør kanskje involveringen høyere slik at aktiviteten varer lenger. Bjørngen (2017, s.98) finner i sine studier at de voksnes deltakelse i leken økte barnas bevegelsesglede. I denne studien viser barna at de selv holder et høyt nivå av trivsel, involvering og fysisk aktivitet helt alene og sammen med jevnaldrende. Barn forteller selv at de trives godt i uteleken når de kan bestemme mer selv og eksperimentere sammen med vennene sine (Bratterud et al., 2012, s.84).

Den høye farten sammen med frydefulle utrop og høye lyder som barna lager når de sklir ned akebakken eller sklia, gir gjenklang i de andre barna som er til stede (Eide-Midtsand, 2015, s.23). Jevnaldrende barn kan gi et ekstra løft i leken som man ikke får når man leker alene (Corsaro, 2003, s.37). Line som aker alene før de andre barna kommer ut, lager ingen slike fryderop.

## **4.2 Utforsking og nye muligheter**

Dette temaet viser frem 4-åringenes opplevelser med å finne nye muligheter i utemiljøet, enten om det er egenoppdagede muligheter eller pedagogisk tilrettelagte muligheter. Spenningen ved å gjøre noe nytt, variasjon, sjekke ut hvordan det er å gjøre det de ikke har lov til og prøve ut det som andre leker, viser barna hva som gjør leken meningsfull for dem. Temaet drøftes så opp mot teorier om potensielle handlingsmuligheter, opplevd trivsel og vennsksapsrelasjoner.

### **4.2.1 4-åringenes fortellinger og opplevelser av utforsking og nye muligheter**

#### ***Klatring***

Knut tok ledelsen av gåturen hvor Mari og jeg var med: «Nå skal jeg vise noe annet som jeg liker». Når vi kommer frem til båten, sier han: «Og det som jeg liker». Han klatrer opp på ripa ved siden av styrhuset. «Det jeg liker er å klatre». Senere i gåturen viser Knut og Mari frem lekehuset:

Vi går alle tre inn og han henvender seg til Mari og sier: «Så like du også å klatre?» «Vi liker alt sammen,» sier han til meg. Både Knut og Mari smiler stort. «Her kan vi klatre også,» forteller han og begynner å klatre opp i endeveggen i det langsgående bindingsverket. Mari prøver å ake seg ut av det avlange vinduet ved sittebenken. Så går hun bort til Knut og begynner å klatre på veggen. Knut hopper ned og faller flatt på gulvet. Mari klatrer opp og

gjør det samme som Knut. Mari sier: «Og så går det an å kryp inn i vinduet.» Hun viser med kroppen sin, kryper gjennom vinduet og ut på andre sida. Knut klatrer i veggen på nytt. Han går ned og prøver å klatre på ene sideveggen. (Utdrag fra transkripsjon av gåtur tirsdag 16.februar).

I barnehagens utemiljø er det kun klatreveggen med gripetak som utfordrer til klatring av tilrettelagte lekeapparater. Knut verken forteller eller viser frem klatreveggen. Et sted Knut ikke klatrer er opp på taket til gapahuken. Etter barnas egne fortellinger er det mulig å få til å klatre opp dit via muren som er på baksiden, men de får ikke lov av de voksne.

Mari og Knut forteller og viser med hele kroppen sin hva de liker å holde på med. Knut lurer på om Mari liker det samme som han. Hun svarer ikke med ord, men med å herme etter han og vise frem klatring ut gjennom vinduet. Knut klatrer i stenderverket til lekehuset. Jeg tror ikke det var ment av de som har bygd hytta at det var en aktivitet man kunne gjøre i den, men Knut fant den muligheten. Han liker å klatre, som han sier selv, og kanskje derfor ser han etter muligheter til å gjøre det han liker. Han saumfarer utemiljøet for å se hva som kan brukes til å klatre i og han bruker blant annet båten og lekehuset. Det virker som han vurderer de faste lekeapparatene til hvordan man kan bruke dem til klatring. Den tilrettelagte klatreveggen i utemiljøet gir ham kanskje ikke de riktige mulighetene han ser etter.

### ***Isbiter***

Når Mari klatrer ut på andre siden av vinduet finner hun små isbiter med farge. «Se, en skatt,» sier hun til Knut. «Se, Knut, en skatt.» Knut krabber ut av lekehuset og ser hva hun har i hendene sine. Mari går inn i lekehuset gjennom vinduet og legger isbitene på benken inne i huset. Sammen graver de frem mange isbiter i ulike farger. Noen sitter så hardt fast i bakken at de må sparke dem løs med foten. De er enige om at dette må være Kaptein Sabeltanns skatt. Mari tar løs også store snøklumper som hun samler i lekehuset. Her stopper gåturen og leken tar helt over. De leker lenge og lar seg ikke forstyrre av at det kommer flere barn rundt dem.

Løse materialer som isbiter fanger Mari og Knuts interesse. Isbitene tilfører noe nytt i utemiljøet. Det virker ikke som det er noe bestemt hva disse fargede isbitene skal brukes til. 4-åringene kan selv bestemme hva de skal være. Det kan godt hende at de voksne som har laget isbitene hadde tanker om hva de skulle brukes til. For Mari og Knut blir de skattene til Kaptein Sabeltann. Enigheten kan tyde på at de begge har kjennskap til og interesse i historiene om Kaptein Sabeltann. Tidslengden på leken og at de hverken avslutter leken eller endrer den når det kommer flere barn rundt dem, kan fortelle at denne leken oppleves interessant og meningsfull for Knut og

Mari. Om de vernet om leken sin vet jeg ikke, men de andre som lekte rundt dem lekte parallelt med dem.

### ***Gult gress***

Denne mandagen i feltuke fire er første dag med masse vann og regn etter måneder med snø og is. Barna er i full aktivitet fra første stund. Jeg observerer jeg Nils som løper hit og dit til forskjellige søledammer:

Nils løper rundt og prøver ut nye muligheter. Hopper i søledammene. Finner dødt, gult gress som han drar opp fra søledammen og legger på et tørt sted. Han snakker med meg og forteller hva han gjør. Line hører på og for henne ble det muligens så spennende at hun forlater leken med Tara og går til Nils for å gjøre det samme som han (Utdrag fra feltnotat mandag 1.mars).

Nils kommer bort til meg, forteller og viser frem det gule gresset som han har dratt opp fra bakken. Han snakker ivrig og sier han skal legge gresset i vannet. Han løper av gårde. Line står rett ved siden av og hører hva Nils forteller. Hun snur seg mot Tara inne i gapahuken og sier at hun skal hente vann. Hun tar med seg en bøtte og løper etter Nils. Jeg ser at hun blir med ham bort til sandkassa hvor det er mye vann og er der sammen med han. Selv om Tara senere spør om hun kommer og leker snart, så gjør hun ikke det i denne utetiden.

Den nye muligheten med å finne dødt, gult gress i vanddammene som Nils viser meg, blir nok for spennende for Line å gå glipp av. Her kan det se ut som om nye affordances kan gi nye lekemuligheter og lekevenner. Endringer i værforholdene og årstider gir barna nye muligheter til nye leker og aktiviteter. Det kan være en stor opplevelse at snøen smelter, regnvann fyller det kjente utemiljøet og endrer det til å være nesten et nytt sted. Iveren, intensiteten og involveringen var nesten til å ta og føle på hele utetiden.

Det at Line leker alene med Nils virker som en ny lekekoalisjon. Lines avslag kan nok føles som negativt for Tara, men hun viser det verken med ansiktsuttrykk eller kroppsspråk.

### ***Balanselekeplass***

Når Mari, Line og Tara får tilbud om å lage sin egen lekeplass av trematerialer og kongler med tema «verdens beste lekeplass», bruker de duplofigurer til å lage lekfortellingen om de voksne som tar med barna sine på lekeplassen. Jentene lager en lekeplass sammen hvor trematerialene stilles

opp i en s-form og avsluttes med en fylt sirkel med kongler. De forteller at det er en balanselekeklass og at sirkelen er en trampoline.

Line spør Mari: «Skal vi ta her litt mellomrom?» Line flytter på noen av klossene. Mari og Tara fortsetter å hoppe med duplofigurene sine fra en kloss til en annen. Line flytter seg til andre siden av bordet. Hun nynner mens hun hopper rundt med duplofiguren på konglene som er en trampoline. «Det er veldig gøy å hoppe», sier Line. Mari svarer: «Skal vi sitte litt oppå den stubben her og snakke litt?» Hun setter duplofiguren sin oppå en kloss. Line svarer: «Ja!» «Skal jeg hoppe deg oppå?» spør Mari til Tara. Tara når ikke helt bort der hvor duplofigurene skal sitte sammen, men hun reiser seg litt opp og får det til selv. Line forteller: «Skal jeg si deg en ting, når vi laga telt så satt alle inni teltet». «Å,» svarer Mari (Utdrag fra transkripsjon av film fra å lage lekeklass med løse materialer, mandag 22.februar).

Trampoline, balansestolper eller et lekeapparat til å balansere på, er aktiviteter de ikke har i sitt eget utemiljø i barnehagen, bortsett fra muren langs veien som de ikke får lov til å klatre opp på. Disse tre jentene har balansert på denne en gang. Det var helt i starten av en utetid, da det kun var en voksen til stede.



*Tara, Line og Maris lekeklass bygget av løse materialer.*

Jentene har ideer om andre lekeapparater som kan tilby handlingsmuligheter som det ikke finnes så mye av i barnehagens utemiljø. Ut fra hva de leker og sier i leken med duplofigurene og



de løse materialene, er det noe de antakelig har prøvd og liker å holde på med. I barnehagens fysiske utemiljø har de prøvd ut å balansere på muren som de ikke har lov til å klatre på. Det kan tyde på at det er noe de savner og ønsker seg i utemiljøet. En annen fortolkning kan være at de klatret og balanserte på muren fordi de ikke fikk lov. En spennende stund hvor de tøyde grensene.

Her igjen nynner og synger barna til aktivitetene. Lines hopping med duplofiguren på det som er trampolinen akkompagneres med nynning. Så kommenterer hun til venninnene at det er gøy å hoppe. Det kan virke som Line ønsker å formidle til de to andre jentene hvordan hun føler det og kanskje ønsker tilbake en bekreftelse på om de kjenner det likt som henne.

#### **4.2.2 Drøfting av utforskning og nye muligheter**

Knut ser etter mulige affordances for klatring i barnehagens utemiljø (Gibson, 1979/2014, s.134). Det ser ut som om han tolker både båten og lekehuset som steder for klatring. Han ser potensielle muligheter til klatring i stabile funksjoner som fra voksnes side ikke er nødvendigvis ment for klatring (Kyttä, 2004, s.182). Frie aktiviteter eller handlingsrom (FFA) kan gi barna muligheter til å finne nye handlingsmuligheter i utemiljøet.

Knut viser ikke frem den tilrettelagte klatreveggen. Hagen (2015, s.11) finner i sin forskning at barna ikke foretrekker de faste lekeapparatene fordi de ikke gir barna så mange potensielle affordances. Det kan tenkes at Knut oppfatter det som mer interessant og spennende å utforske og utfordre seg i klatring der det ikke ment eller tilrettelagt for klatring. Det er mulig han kjenner på en større risiko enn om han hadde brukt klatreveggen (Sandseter, 2007, s.243)

Mari hermer etter klatringen til Knut inne i lekehytta. Den mest verdifulle affordances i et miljø kan være det andre mennesker tilbyr (Bjørgen, 2017, s.10). Knut tilbyr Mari interessen og kunnskapen om å klatre (Lo Presti, 2020, s.35). Samspillet (interaction) mellom Mari og Knut viser seg i hvordan de ser på og tolker hverandres kroppslige bevegelser (Waters, 2017, s.51-52). Mari viser frem sin forståelse for klatring og klatrer ut av vinduet til lekehytta. Kan hende var Maris klatring ut av vinduet en helt ny fysisk handlingsmulighet for henne eller så hun hadde gjort det før, eller sett noen gjort det før. Uansett var det nok inspirert av Knuts klatring. Bjørgen (2016, s.10) nevner imitasjon som en av de sosiale affordances i utemiljøet. Knut, som i tillegg til å vise at han liker å klatre, spør også Mari om hun liker det, som en invitasjon til lek. Mari responderer positivt på henvendelsen. Hun hermer etter det Knut gjør og kanskje har det vekket en interesse hos henne (Rietveld et al., 2013, s.438).

Isbitene laget i farger fanger interessen til Knut og Mari på gåturen. De er en ny fysisk affordance som er blitt tilført av personalet i barnehagen (FPA) (Kyttä, 2004, s.182). 4-åringene viser frem at fysiske variasjoner i utemiljøet gir dem flere lekemuligheter (Nordtømme, 2015, s.12).

Mari og Knut viser at sammen med en jevnaldrende kan et nytt element som isbiter høyne involveringen (Laevers, 2005, s.10). 4-åringenes involvering er dypt konsentrert og fokusert, og de bytter fra gåtur til lek. De glemmer den reelle virkeligheten og fordyper seg i leken (Sundsdal & Øksnes, 2015, s.6). Tidslengde på leken med isbitene, flyten og utropene deres kjennetegner umiddelbar glede, lykkefølelse og å være fornøyd som ved ekstrem høy trivsel (Laevers, 2005, s.7). Hagen (2015, s.11) viser også frem at barna valgte seg fleksible og løse materialer. Dette gav barna muligheter for variasjon og uforutsigbare muligheter for lek og sosiale samspill.

Ved nye aktualiserte handlingsmuligheter i utemiljøet kan nye lekevennskap oppstå. Line viser fram at en annen 4-åring oppdagelser av en ny fysisk affordance som å plukke opp gult, visst gress fra de store søledammene kan høres så spennende ut at hun forlater leken som hun har med venninnen. Line responderer til Nils sin oppdagelse og fortelling om det døde, gule gresset i søledammen (Waters, 2017, s.50). Line gjør et aktivt valg om å forlate Tara og deres lek. Hun velger heller å bli med Nils inn i hans lek. Line tar aktive valg og hun holder sin egen trivsel og involvering på et høyt nivå ved å gjøre det hun synes er mest spennende (Rietveld et al., 2013, s.438).

Tara, som blir forlatt av Line, spør etter henne igjen, men Line avslår enda en gang. Greve (2017, s.51) viser til egen forskning når hun sier at barn kan bruke tid med andre barn i barnehagen uten at et vennskap blir ødelagt. Hver vennsapsrelasjon er unik, og barn gjør ulike aktiviteter og lek sammen med forskjellige barn. Line finner en vennsapsrelasjon med Nils, og de leker noe nytt sammen.

Nils utforsker det gule, visne gresset som kommer frem i utemiljøet når snø og is har smeltet. Endringer i været og årstider tilbyr nye handlingsmuligheter i utemiljøet (Obee et al., 2020, s.11). Masse vann og regn kan være en gullgruve i potensielle handlingsmuligheter. Om ikke barnas bevegelsesfrihet begrenses i stor grad av voksnes regler (FFA), har barna mangfoldige muligheter til å ta med seg vann, sand og gress til selvvalgte steder i utemiljøet (Kyttä, 2004, s.182). Da jeg kjente barnas iver, intensitet og involvering på kroppen, minte det om Bullerby-miljøet som Kyttä (2004, s.183) fremhever som idealet for rikt mangfold i miljøet kombinert med stor bevegelsesfrihet.

Gjennom sin forskning på barns trivsel, vektlegger Fattore et al. (2009, s.64) barns agentskap som en av tre overordnede dimensjoner for barns opplevelse av trivsel. 4-åringene viser fram både trampoline og balanseleker som noe de liker, men som ikke det finnes muligheter for i deres fysiske utemiljø. De har egentlig funnet en potensiell affordance for å kunne balansere, men den er blitt begrenset (FCA) av de voksne (Kyttä, 2004, s.182). Det kan hende regelen om at de ikke skal balansere på muren er satt som en grense for noe som kjennes som farlig av de voksne. Barna

viser motstand fordi det begrenser deres mulighet til å gjøre noe de ønsker (Øksnes, 2017, s.144). Frihetstrangen til å kontrollere egne valg og egne risikoer vil komme frem der voksne setter begrensninger (Koch, 2013, s.16). Barnas motstand antyder deres agentskap og vilje til å vise at de gjerne vil være med og medvirke. Bratterud et al. (2012, s.87) fant vesentlig sammenheng mellom det at barn føler de kan medvirke, og at de voksne hører på dem. Om de voksne hører og viser at de forstår hva barna foreslå og snakker om, vil det høyne barnas trivsel.

## 4.3 Vennskap

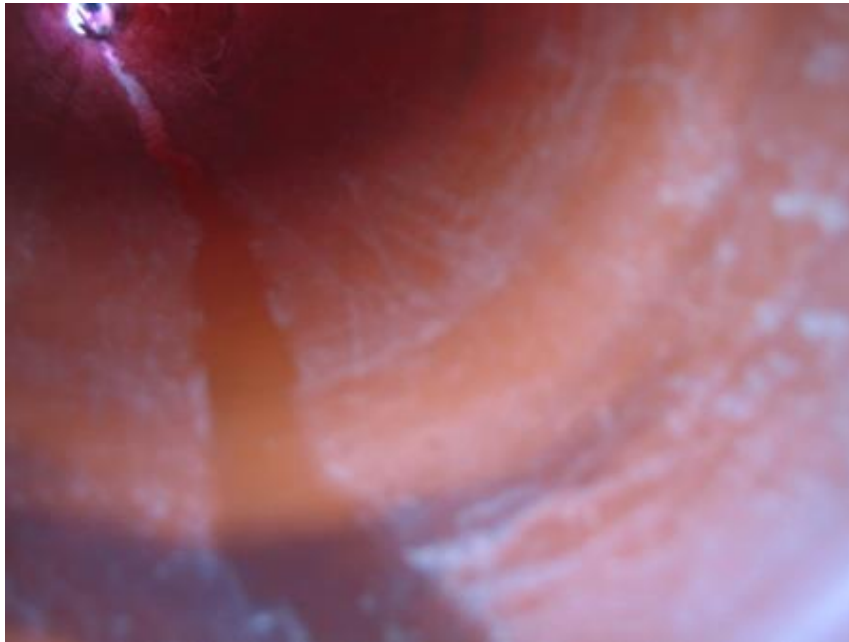
Temaet om vennskap og relasjonene 4-åringene imellom er kanskje det som danner mye av grunnlaget for lek og trivsel. Her viser 4-åringene frem noe av det de ser som viktig for vennskap i utemiljøet: Glede over hverandre, være nær og fortrolig, kunne snakke om og løse vanskelige hendelser, og fryd og spenning i leken.

### 4.3.1 4-åringene viser frem hva vennskap er for dem

#### *Det er Line!*

Blant fotografiene som 4-åringene tok etter gåturen, er flere fotografier av det andre barnet som de gikk gåturen sammen med. De har tatt ansiktsnære fotografier av det andre barnet. Når barna fikk se sine fotografier fremkalt på papir, var det disse fotografiene av deres jevnaldrende som frembrakte flest smil, latter og blikk mellom barna. I fokusgruppesamtalen hvor alle seks 4-åringene sitter rundt benkebordet og ser på alle fotografiene, er det de fotografiene av jevnaldrende som de ler og smiler av. «Knut roper ut: Det er Line! Han snur seg og ser på henne. Line ler en glad latter og kaster hodet bakover» (Transkripsjon fra fokusgruppesamtale, tirsdag 2.mars).

Både gjennom de valgene 4-åringene gjør i hva de tar bilde av og fotografiene som vises frem, kommer de sterke båndene mellom 4-åringene til syne. Nils som tok flere kreative bilder, ble roset og beundret av de andre barna da hans bilde av røret på innsiden ble vist frem i fokusgruppesamtalen. Fotografiene av deres kjente jevnaldrende bringer glede og varme følelser. Dette er synliggjennom smil, latter og åpne ansikter som ser på hverandre. Barna bruker lysere stemmer, utrop og boblende gledeslatter som understreker disse 4-åringenes glede over hverandre. Kroppslige bevegelser som å snu seg mot den andre, smile og møte deres blikk, samtidig med glade utrop, tenker jeg gir en bekreftelse til Line. Knut liker og verdsetter henne høyt. Både de andre 4-åringene og jeg fikk dele denne opplevelsen med Knut og Line, og jeg kjente på kroppen hvor godt det var å være Line.



*Nils sitt fotografi av innsiden av et stort rør.*

### ***Fortrolig***

Jeg observerte 4-åringene både ved ufodissa, på akematta, i lekehuset og på humpedissa hvor de var nær inntil hverandre og snakket sammen. I starten av en utetid observerte jeg Bea og Nils ved ufodissa. «Bea sitter oppi og Nils står ved siden av. Dissa har ikke fart. De snakker og ler med hverandre. Jeg kommer ikke nær nok til å høre hva de snakker om, men det virker så fortrolig» (Utdrag fra feltnotat torsdag 18.februar). Senere på dagen er Nils i akebakken og har aka sammen med en 5-årig jente. Så setter de seg på akematta nederst i bakken og ler og snakker. Jeg er for langt unna til å høre hva de snakker om, men de sitter der en god stund.

Et sted som Line, Bea og Knut tok bilde av og som 4-åringene viste frem på to av gåturene, var ufodissa:

Jeg ble spurt av Line om jeg ville dytte fart på ufodissa. Etter hvert fyltes den opp med Tara, to 3-årige jenter og en 5-årig jente. De lå og satt trangt på dissa, og så ut som de koste seg. Line sa at Tara hadde falt av dissa før og slått seg. Tara bekreftet dette med et alvorlig nikk. Den 5-årige jenta sa at det var litt farlig å disse og at man kan dette av og slå seg (Utdrag fra feltnotat tirsdag 16.februar).

I feltnotatene har jeg notert ned at det så trivelig ut i samtalen mellom Nils og Bea ved ufodissa. De nære samtalene virker som små pauser i leken, som små «lommer» der det handler om nærhet mellom venner og dypere vennskap. Samtidig er det også en hvile mellom alle aktivitetene og fysiske bevegelser.

Line forteller om at Tara har falt av dissa og slått seg. Tanken om at det av og til ikke går bra, deler hun både med meg og de andre som er i ufodissa. Erfaringen fra denne hendelsen kan fortelle at barna reflekterer over farene ved stor fart. De kan sette ord på farlige situasjoner og dele erfaringene sine med andre barn. Mulig er Dette er muligens en av grunnene til at flere viser frem ufodissa. Den er kanskje et godt sted for samtaler og undringer, og ikke minst deling av opplevelser.

### *Å stenge ute*

En annen samtale der jeg får høre hva de snakker om, er når Tara, Line og Mari leker sammen. De holder seg mest nære den store snøhaugen, men løper også bak den store hytta og til lekehuset som er helt i andre enden av utemiljøet:

Tara, Line og Mari leker sammen nesten hele utetiden i dag også. De diskuterer og snakker mye seg imellom og de er stadig på farten, klatrer opp og ned snøhaugen. Når jeg filmer dem i snøhulen på siden av snøhaugen, diskuterer de om det å stenge noen ute av leken. Mulig de har vært litt uenige og Line konkluderer med at hun ikke lenger skal stenge ut noen og Tara svarer tilbake at da kan alle leke sammen igjen. Så fortsetter de å leke og løper bak lekehuset (Utdrag fra feltnotat tirsdag 23.februar).

Det var ingen åpenlys krangel eller høylytt diskusjon. Det var fortrolige stemmer som snakket om det å ikke få lov til å være med i leken. Dagen før hadde de også en lignende samtale rundt benkebordet når de laget lekeplass av løse materialer. Da snakket de seg også fram til en enighet.

Det var nok ingen enkel samtale og kanskje et vanskelig og sårt tema. Det kan være en tøff opplevelse å bli stengt ute av leken. Men like tøft kan det føles å være den som stenger ute noen fra leken. Det virket som de klarte å snakke seg frem til en løsning de alle tre kunne godta, slik at leken kunne fortsette. Mens de snakket var de rolige, kroppene virket avslappet der de satt, og samtalen var dempet.

### *Humpedissa*

Fotografiene som barna tok, viser steder i utemiljøet der de liker å være og leke. Et av stedene de tar bilde av er humpedissa. På gåturen sammen med Mari og Knut viser de frem humpedissa som står midt ute i utemiljøet:

Knut og Mari setter seg på humpedissa ovenfor hverandre og humper. Knut ser på meg og smiler. Jeg sier: «Disser dere?» «Nei, humper», sier Knut. De humper en liten stund, og så

reiser først Knut seg og så Mari. De setter seg på de to andre ledige plassene. «Jeg sitter her», sier Knut. Mari svarer: «Jeg sitter her». Knut foreslår: «Vi er på sjøen». «Nei, vi er... Dumpedisse, dumpedisse», sier Mari og ler. Knut slenger seg av humpedissa og ned på bakken. Han legger seg rett ut i snøen. De begge ler godt. Mari dumper videre. Knut reiser seg opp og setter seg igjen og hermer etter Mari: «Dumpedisse, dumpedisse». Mari slenger seg bakover og faller av dumpedissa slik Knut gjorde. Knut gjør det også igjen. Knut sier: «Nå kommer jeg opp». Han klatrer opp igjen på dissa og begynner å humpe. Mari kommer seg ikke oppå igjen fordi Knut humper med store bevegelser. «Neeei,» sier hun. Knut slenger seg av humpedissa igjen, og Mari setter seg på og dumper. Så slenger hun seg av. Knut reiser seg og setter seg på igjen. Mari reiser seg opp og sier: «Skal jeg vise deg noe anna vi gjør? Det er veldig, veldig viktig» (Transkripsjon av gåtur tirsdag 16.februar).

Knut og Mari viser med kroppene sine og med latter at dette er noe de liker å gjøre. De viser hva de kan gjøre med humpedissa og hvordan de gjør det. Det er bare i starten. Så glemmer de meg og flyter rett inn i leken med ordlek, lekefall og herming. Når Knut humper med litt for stor fart slik at Mari ikke kommer seg på humpedissa igjen, protesterer hun. Knut løser det med å slenge seg ned i snøen igjen.

#### **4.3.2 Drøfting av vennskap**

Empirien viser at vennskap betyr mye for barna. Barns beskrivelser av vennskap kommer til uttrykk mer enn i bare ord (Greve, 2017, s.43). Vennskapet barna imellom kommer til uttrykk gjennom fotografiene og i fokusgruppesamtalen, men mest gjennom samspillet i alt de gjør sammen(s.50). De viser det gjennom kroppslig glede. De hopper, danser og smiler. I tillegg legger de til mye lyd, som høy latter, utrop, nynning og sang. Slik som Knut roper ut: «Det er Line!» Barns frydefulle utrop og latter høres når barn leker sammen og understreker deres felles gleder (Eide-Midsand, 2015, s.23).

Barna viser vennskap med å gjøre noe og leke sammen. Vennskskapsrelasjoner er det som for barna omkranser og bidrar til deres egen opplevde trivsel (Fattore et al., 2009, s.62). Den positive opplevelsen av seg selv bekrefter og forsterker barnets selvfølelse. Ikke minst gir også det positive samspillet bekræftelser til barnet om aksept, anerkjennelse og godkjennelse fra andre barn. Nils fikk mange gode tilbakemeldinger og mye interesse om fotografiet han hadde tatt av innsiden av et rør. Om vennskap er tette, kjærlige bånd, er trygge tillitsforhold noe som kan oppstå i samspillet relasjoner. 4-åringene viste frem ufodissa ved gåtur og fotografier. I observasjoner fornemmet jeg fortrolige samtaler mellom jevnaldrende både på ufodissa og akematta. Gode, nære samtaler med

smil og latter. Å bli godt kjent på tomannshånd er noe ikke man ikke nødvendigvis blir ved å være i den samme store gruppen hver dag. Et fortrolig sted kan ligne på det Clark (2007, s.355) fant som barns private steder. Innrammingen til stedet med en akematte eller en ufodisse, er nok for disse 4-åringene til å finne ro til å være nære hverandre. Corsaro (2003, s.142) forteller om at barn deler og forteller innad i jevnaldningsgruppen sin. Det jeg observerte så ut som samtaler med glede, men de kan også snakke om det som er skummelt og vanskelig med sine venner og fritt si høyt det de tenker. Dette viser Line frem når hun og flere ligger oppi ufodissa.

Senere i en leksituasjon med Line, Tara og Mari snakker de tre jentene om det å stenge noen ute fra leken. Jentene tilbringer mye av utetiden sammen slik som Corsaro (2003, s.37) beskriver en jevnaldningsgruppe. Det å bli stengt ute av leken, kan virke som en trussel mot det etablerte vennskapet. Greve (2017, s.51) forteller at barn kan bruke vennskapsbegrepet som forhandlingskort i konflikter der hvor de er uenige. I denne leken med Line, Tara og Mari kan det hende Line har prøvd å stenge en av de andre jentene ut av leken. Motsvaret fra Tara gjør at Line endrer mening om å stenge noen ute av leken, og de tar opp igjen leken der de slapp. Det støtter Greves antakelser om at barns vennsksrelasjoner også kan brukes som et middel for å oppnå noe de ønsker.

Humpedissa kan være et sosialt sted som barna viser frem. Clark (2007, s.356) fant også at barn viste frem sosiale steder der de kunne være sammen med sine venner. Selv om det er en fysisk aktivitet som er morsom i seg selv, er det kanskje heller samspillet mellom Mari og Knut som er det viktigste for dem (Waters, 2017, s.52). De bidrar med hver sine innspill i leken, som gjør det uforutsigbart og spennende. Knut kaster seg bakover fra humpedissa og ned på ryggen i snøen. Mari legger til spontansang med det lange ordet humpedisse, som spretter like godt som den fysiske aktiviteten. Å legge til spontansang til bevegelsene viser frem en leken uttrykksmåte barn bruker (Bjørkvold, 2007, s.77).

Mari og Knut hermer etter hverandre, og slik driver de leken fremover. Imitasjon etter andre barn ligner på sammensmeltning av horisonter (Amundsen, 2018, s.42). Det kan virke som at begge på humpedissa prøver ut det den andre gjør med sin egen kropp. Det er en måte å nærme seg den andre på og forståelse av hva det andre barn gjør. Sammen oppnår Mari og Knut en flyt i leken (Csikszentmihalyi, 1991, s.51) som gjør at den vedvarer en lang stund. Om det her virker som kaosfylt og rotet lek med høy lyd fra et voksent perspektiv, kan det handle om kun glede og samspill fra deres side (Greve, 2017, s.43).

## 5. Avslutning

I dette avsluttende kapitlet vil jeg igjen løfte frem problemstillingen: *Hva opplever 4-åringer som viktig for deres lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø?* For å kunne svare på problemstillingen valgte jeg å ta utgangspunkt i et forskningsdesign med *The Mosaic Approach* (Clark, 2017, s.17), der jeg benyttet meg av både tradisjonelle kvalitative metoder og kvalitative metoder hvor seks 4-åringer var deltagende. De tradisjonelle kvalitative metodene var etnografisk observasjon og feltnotater, sammen med videofilm som en nyere metode for å komme nærmere barns livsverden. 4-åringene var med å skape og reflektere over empirien gjennom metodene med gåtur, fotografier, samtale, tegning, lage «verdens beste lekeplass» med løse materialer og fokusgruppesamtale. Til sammen ble det et rikt materiale om hva 4-åringene opplever som viktig for lek og trivsel i utemiljøet.

### 5.1 Oppsummerende drøfting

Barnehagens fysiske utemiljø skal være et sted hvor barna opplever trivsel, lek og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Det handler om et komplekst samspill inne i barnehagens avgrensede utemiljø. 4-åringene viser frem kompleksiteten med fysisk terreng, fastmonterte lekeapparater, tilgang til materialer, samt fellesskap med venner og jevnaldrende i barnegruppa, begrensinger og handlingsmuligheter.

FN (2013, s.5-6) benevner noen av kjennetegnene ved lek som moro, usikkerhet og utfordring. 4-åringene viser frem hva de gjør i akebakken, der balansegangen mellom frykt og spenning i den fartsfylte risikoleken gir barna disse opplevelsene (Sandseter, 2007, s.244). Utfordringen i å kunne stå på akematta ned akebakken gir usikkerheten som nettopp gjør det så spennende, og mestringen i å klare det, utløser fryd og latter (Eide-Midtsand, 2015, s.23). Sammen gjør barna det enda *mer spennende* enn bare aktiviteten i seg selv (Lo Presti, 2020, s.35). Tryggheten i å gjøre noe sammen, blandes med uforutsigbarheten i hva vennen gjør. Vennens handlinger er ikke noe barnet selv kan kontrollere. De sosiale handlingsmulighetene mellom barna skaper enda flere potensielle handlingsmuligheter i utemiljøet (Waters, 2017, s.48).

Det de seks 4-åringene viser frem som viktig for dem i sitt utemiljø, kan ligne på idealmiljøet Bullerby som Kyttä (2004, s.183) beskriver, med stor bevegelsesfrihet og et mangfoldig og rikt miljø av fysiske og sosiale affordances. Funnene kan tyde på at 4-åringene opplever stor bevegelsesfrihet innenfor gjerdet som rammer inn barnehagens fysiske utemiljø. De opplever frihet (FFA) til å kunne utforske og utfordre seg selv (Kyttä, 2004, s.182). De opplever



spenningen mellom det uforutsigbare, risikofylte og det de ønsker å utforske, og på den andre siden trygghet og fellesskap. En utfordring til de voksne i barnehagen vil da kunne være å skape sin barnehage om til et Bullerby-miljø. Hagen (2015, s.14) påpeker at det fysiske utemiljøet krever pedagogisk tilrettelegging og planer, gjennomføring og evaluering som gjør at det kan tilbys flere potensielle affordances. 4-åringene viser frem at tilførsel av løse materialer, som isbitene i farger, og endringer i værforhold, som da det døde, gule gresset kom til syne, gir nye potensielle muligheter for utforsking i utemiljøet (Obee et al., 2020, s.11).

Det å prøve ute noe nytt, sjekke hvordan det er og foregår, eller se hva de andre rundt seg gjør, skaper muligheter til å utforske. 4-åringene *utforsker* snø, regnvann, dødt gress, kaster seg bakover ned på bakken og synger «humpedisse» som vennen. Barn ser frileken i utetiden som en god stund hvor de selv kan bestemme over lek, eksperimentering og utforsking sammen med vennene sine og andre barn (Bratterud et al., 2012, s.84). Utforsking kan gjøre at barna lærer og forstår noe nytt gjennom egen spontan lek, og ikke læring gjennom voksen-initiert lek (Sundsdal & Øksnes, 2015, s.5). Herming etter andre barn kan vekke nye interesser (Rietveld et al., 2013, s.438). Knut viser frem hvordan han klatrer til Mari og hun prøver ut det samme som han. Bjørgen (2017, s.10) løfter frem at andre menneskers tilstedeværelse og initiativ kan være de mest verdifulle affordances i utemiljøet. Jeg tenker at det er akkurat det disse 4-åringene også viser frem. Spesielt Line som hører hva Nils forteller meg og følger etter ham for å se hva han gjør. Hun velger bort leken med vennen Tara, blir med Nils og leker med vann og det døde, gule gresset. I denne utforskingen kan det se ut som om et nytt vennskap oppstår.

Å gjøre noe sammen kan legge et grunnlag for at nye sterke, kjærlige bånd oppstår mellom barn (Greve, 2017, s.56). Barn forteller til Koch (2013,s.2) at den viktigste grunnen til å gå i barnehagen er venner. Her i denne studien viser også 4-åringene frem at *vennskap* er viktig for dem og er en stor del av det som gjennomsyrrer deres trivsel i utemiljøet. Dette viser Knut når han roper ut: «Det er Line!», deres blikk-kontakt og Lines hjertelige latter, når fotografiet av Line blir vist frem i fokusgruppeintervjuet. Følelsen av kjærlige vennskap sitter godt i kroppen min ennå, og jeg får tårer i øynene av å skrive om det. Om det er lek i akebakken, på humpedissa eller ved lekehuset, så viser 4-åringene at det kanskje heller er fellesskapet og samspillet dem imellom som er det viktigste for leken (Waters, 2017, s.52). For dem ser det ut som at lek og følelser er tett knyttet sammen. Vennsapsrelasjonene omhandler omsorg, støtte, trygghet og hjelp i interaksjoner, og hvem som er her på dette stedet sammen med meg (Waters, 2017, s.52).

Stedene de leker er sosiale steder for sosiale relasjoner (Clark, 2007, s.356). Når 4-åringene viser frem både akematta og ufodissa som steder der de kan ha fortrolige samtaler og bygge nære relasjoner, viser de kanskje frem det som er viktig for å danne vennsapsrelasjoner. Som Corsaro

(2003, s.37) påpeker, forsteker det vi-følelsen og samholdet når de deler med hverandre i jevnaldringsgruppa ansikt til ansikt. I samværet med jevnaldringsgruppa kan de sammen kjenne på å ha kontroll over eget agentskap, prøve ut grenser, utfordre voksenverden og reglene for stedene de befinner seg på.

4-åringene lydsatte sine opplevelser i utemiljøet med latter, fryderop, nynning og spontan sang (Bjørkvold, 2007, s.77; Eide-Midtsand, 2015, s.23). Lydene er barns egne kulturelle uttrykk for hvordan de opplever, og hvilke følelser de kjenner på her og nå. Resonansen i kroppene deres er kanskje også en gjenklang eller inntoning til jevnaldrendes fryd som stiger til et crescendo. Min kroppslige forståelse av 4-åringenes fryderop, sang og latter ville skåret 4-åringene til ekstremt høy trivsel ut fra Laevers (2005, s.13) SICs-skala. Å kunne oppleve å ha det bra over tid, både alene og sammen med andre, er viktig for å oppleve trivsel (Laevers, 2005, s.10). Hva da med de 37% av barna som i Bratterud et al. (2012, s.54-55) sin rapport sier at de liker det sånn passe å gå i barnehagen sin. Det blir presisert i Barnehageloven (2021, §3) at det barn tenker om sin hverdag og deres medvirkning skal vektlegges. Det er barns egen opplevelsesverden som gjelder, og barna har rett til å få erfare at deres stemmer lyttes til (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.7) .

## 5.2 Refleksjoner over valg av datainnsamlingsmetoder

Løkken (2012, s.21) beskriver kroppslig persepsjon og erfaringer som en god tilnærming til barns livsverden. Det å bruke meg selv, min egen kropp, som et forskerverktøy, var en helt ny opplevelse. I forkant tenkte jeg at det var noe jeg allerede kjente til i jobben som barnehagelærer, men i forskningen ble det en mye større opplevelse. Dette skriver jeg om i oppsummerende drøfting om Knut som roper ut: «Det er Line», og hennes reaksjon. Hendelsen sitter i kroppen min og er en levd erfaring. Og ikke minst, er det en levd erfaring for Knut og Line.

Barna forteller ikke bare med ord. Disse 4-åringene forteller med hele kroppen sin. Når de skal fortelle meg hva de liker å gjøre i utemiljøet, viser de frem ved å gjøre akkurat det de liker og de lydsetter med utrop, fryd og melodier. Bevegelsesgleden og fryderopene var synlig også i barnas forskningsdeltakelse (Bjørngen, 2017, s.39; Eide-Midtsand, 2015, s.23).

En formell struktur som å intervju barn kunne også gitt et rikt datamateriale og gode muligheter for å lytte til barna (Clark, 2017, s.37), men jeg opplevde som Clark (s.49) skriver, at i en mer uformell samtale kan barnet lede samtalen og mulighetene kan være større til å få innsikt i det voksne ikke har innsikt i. I de tre gåturene vi hadde i barnehagens fysiske utemiljø, trengte jeg sjeldent å lede samtalen videre. Barna tok selv kontroll, og viste og fortalte (Fattore et al., 2009, s.63-66). Corsaro (2003, s.37) fremhever at barn ønsker kontroll over eget liv slik at de kan kjenne

på anerkjennelse og frihet til egne valg. Om barn skal kunne delta i forskning, bør kanskje nettopp dette være en av grunnpilarene i å forske sammen med barn.

Bruk av flere datainnsamlingsmetoder, spesielt der barna er deltakende, gjør at flere barn får komme med sin opplevelse og forståelse. Det er nettopp slik Clark (2017, s.154) beskriver sakte kunnskap. Flere barn får komme frem med sine tanker og meninger, også de som bruker litt mer tid og som foretrekker andre metoder enn de tradisjonelle intervjuene. Nils som tok flere kreative bilder, ble roset og beundret av de andre barna da hans bilde av røret på innsiden ble vist frem i fokusgruppesamtalen.

Bruk av videofilm som datainnsamlingsmetode viste klart for meg det Greve (2017, s.43) sier at det ikke er alltid like lett for en voksen å få med seg og forstå hva barn gjør. Muligheten for å se igjen videofilm ved analyse frembrakte mer av barns opplevelser enn det jeg klarte å få med meg i nåtid (Koch, 2013, s.20). Avveining må skje opp mot om det er etisk forsvarlig og at barn vil finne det for nærgående å ha et kamera så nært, med en følelse av at de blir overvåket (Eide & Winger, 2005, s.77).

### **5.3 Validitet og kvalitet**

I denne studien har jeg etterstrebet å vise frem tidligere forskning sammen med en spisset problemstilling, detaljrike og gjennomsiktede beskrivelser med transparent analyseprosess, som i følge Thagaard (2018, s.181) vil kunne gi troverdighet og kvalitet i forskningen og gi et grunnlag for andre å kunne trekke slutninger om reliabilitet. Clark (2017, s.56) påpeker at kombinasjoner av kvalitative metoder forsterker forståelsen av barnas opplevelser i utemiljøet. Hun beskriver det ikke som en triangulering, men mer som en utkrystallisering (s.19).

Denne studiens funn bekrefter noen deler av tidligere forskning som jeg fremhever i drøftinga av de tre temaene og i avsluttende drøfting og styrker validiteten i studien (Bratberg, 2017, s.120). En annen styrke er om analysefunnene er relevante og overførbare i lignende kontekster. Derfor blir min gjennomsiktighet i refleksjonene viktig, slik at «kvalitetsgrunnlaget kan tåle kritiske blikk» (Thagaard, 2018, s.200).

### **5.3 Videre føringer**

Denne studien kan si litt mer om hva 4-åringene synes er viktig for deres egen lek og trivsel i utemiljøet, og kan kanskje fylle noe av etterspørselen etter kvalitative undersøkelser med barns

perspektiv om deres trivsel i barnehagens fysiske utemiljø (Hagen, 2015, s.14; Sandseter & Seland, 2017, s.1; Sandseter et al., 2020, s.12).

Studien her har ikke gått inn på pedagogisk grunnsyn og planer for barnehagen. Jeg tenker det ville vært utdypende å se nærmere på hva de voksne har med i det fysiske utemiljøet som former fremmet handlingsrom (FPA) for barna (Kytta, 2004, s.182). For denne feltbarnehagen kunne det også vært interessant å la barna tilføre flere elementer av løse materialer (bevegelige funksjoner) og sett hva det ville gjøre for involvering i lek, nye lekevenner, samt flere utfordringer av risikofyllt lek (Hagen, 2015, s.11; Obee et al., 2020, s.9).

## 6. Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk : samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Amerijckx, G. & Humblet, P. C. (2014). Child well-being: What does it mean. *CHILDREN & SOCIETY*, (28), 404-415.
- Amundsen, H. M. (2018). *Barns undring gjennom fortolkning og levd kropp. Hermeneutiske og fenomenologiske hendelser i barnehagen*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Barnehageloven. (2021). Lov om barnehager (LOV-2021-05-07-34). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2)
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (20.november 1989). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Bjørngen, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten. *SpringerPlus*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2565-y>
- Bjørngen, K. (2017). *Bevegelsesglede i barnehagen: En kvalitativ studie av 3-5åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø*. (Doktoravhandling). Dronning Mauds Minnes høyskole, Trondheim.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Björkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske* (8. utg. utg.). Oslo: Freidig forl.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen - Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (2304). Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f-58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Clark, A. (2007). Views from inside the Shed: Young Children's Perspectives of the Outdoor Environment. *Education 3-13*, 35(4), 349-363. <https://doi.org/10.1080/03004270701602483>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children : a guide to understanding and using the mosaic approach* (3rd edition. utg.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? : inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow : optimalopplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I A. Clark, A. T. Kjörholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening : children's perspectives on early childhood services* (s. 71-89). Bristol: The Policy Press.
- Eide-Midtsand, N. (2015). *Boltrelek og lekeslåsing : større rom i barnehagen og småskolen*. Oslo: Kommuneforl.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being. *Child indicators research*, 2(1), 57-77.
- Fjørtoft, I. (2009). Læringslandskap : hvordan fysiske omgivelser fremmer fysisk aktivitet, lek og læring. I(s. 117-129). Kristiansand: Høyskoleforl.

- Fjørtoft, I. (2012). Barnas lekebiotoper. I A. Krogstad, G. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage : flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 65-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- FN. (2013). Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31) Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf)
- Fossheim, H. & Ingierd, H. (Red.). (2015). *Etisk skjønn i forskning* Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Overs.). Oslo: Cappelen.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979/2014). *The Ecological Approach to Visual Perception (Classic Edition)* AKADEMIKA. Hentet fra <https://akademika.vitalsource.com/#/books/9781317579373/>
- Gray, C. & Winter, E. (2011). Hearing Voices: Participatory Research with Preschool Children with and without Disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 309-320. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2011.597963>
- Greve, A. (2017). Vennskapsbegrepet. I M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 41-60). Oslo: Cappelen Damm.
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Norges Grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(5), 1-16.
- Hennessy, E. & Heary, C. (2005). Exploring Children's Views through Focus Groups. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching Children's Experience* (s. 236-251). London: SAGE.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Koch, A. B. (2013). Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(10), 1-23.
- Koch, A. B. (2019). Children as participants in research. Playful interactions and negotiation of researcher-child relationships. *Early Years*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1581730>
- Kress, G. (1997). *Before writing : rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (24.april 2017 nr 487). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of environmental psychology*, (24), 179-198.
- Laevers, F. (2005). Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument. Hentet 10.01.2021 fra <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Lo Presti, P. (2020). Persons and Affordances. *Ecological psychology*, 32(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/10407413.2019.1689821>
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon : en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løvbukten, A. (2020a). MBMIL4020, Semesteroppgave eksamen. DMMH, Trondheim.
- Løvbukten, A. (2020b). MFFMD5010 Semesteroppgave Prosjektskisse. DMMH, Trondheim.
- Løvbukten, A. (2020c). MFVFM5000, Arbeidskrav 1, Vitenskapelige teorier. DMMH, Trondheim.

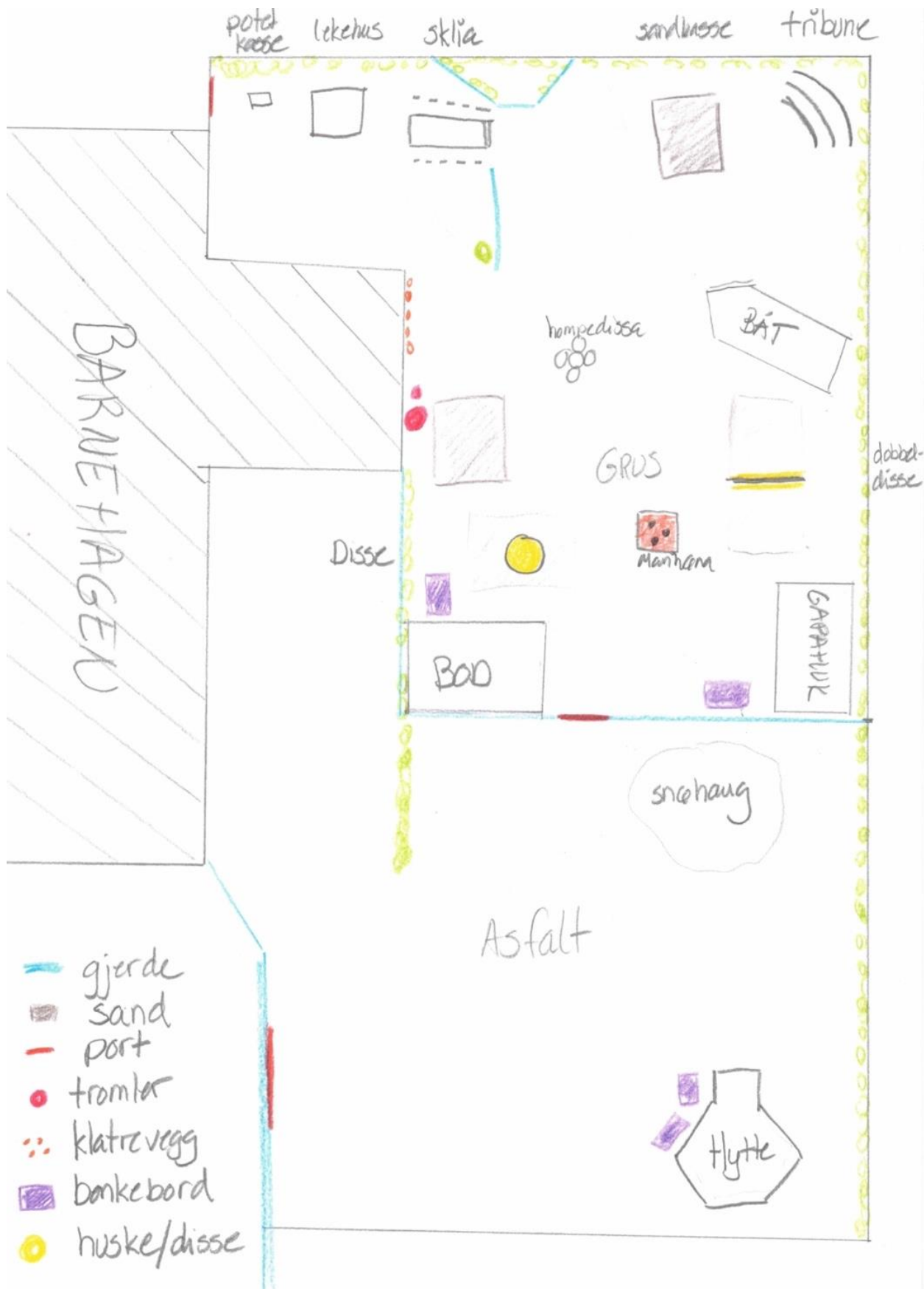
- Løvbukten, A. (2020d). MFVFM5000, skriftlig eksamen. DMMH, Trondheim.
- Moser, T. & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Nergaard, K. (2017). Empathic expressions among three-year-olds in play and interaction in ECEC institutions in Norway: bodily empathic expressions purposed for peers' well-being and confirming relationships. *Early Child Development and Care*, 1-13.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1387782>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nome, D. Ø. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn*, (4), 65-78. Hentet fra [https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1274185001/BARN+nr+4+-+2014\\_nome.pdf/3b458a39-21a9-4c8a-9f2a-7876f9f16612](https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1274185001/BARN+nr+4+-+2014_nome.pdf/3b458a39-21a9-4c8a-9f2a-7876f9f16612)
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(4), 1-14.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Obee, P., Sandseter, E. B. H. & Harper, N. J. (2020). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904>
- Palaiologou, I. (2014). "Do We Hear What Children Want to Say?" Ethical Praxis When Choosing Research Tools with Children under Five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689-705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.809341>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rasmussen, H. T. (1996). *Kroppens filosof : Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Rietveld, E., De Haan, S. & Denys, D. (2013). Social affordances in context: What is it that we are bodily responsive to? Invited commentary article on Leo Schilbach et al. *Behavioral and Brain Sciences*, 36:4, 436-442.
- Sando, O. J. (2021). Places for Children: The Role of the Physical Environment in Young Children's Well-being and Physical Activity. I: NTNU.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play-how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.  
<https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny : a qualitative study of risky play among preschool children* (Doktoravhandling). Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Science and Technology Management, Department of Psychology, Trondheim.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Boblende glede og sug i magen: risikofylt lek i barnehagen. I E. B. H. Sandseter & J.-O. R. Jensen (Red.), *Vilt og farlig : om barns og unges bevegelseslek* (s. 13-28). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2017). 4-6 year-old Children's Experience of Subjective Well-being and Social Relations in ECEC institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>

- Sandseter, E. B. H. & Storli, R. (Red.). (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø*. Universitetsforlaget.
- Sandseter, E. B. H., Storli, R. & Sando, O. J. (2020). The dynamic relationship between outdoor environments and children's play. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833063>
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek? : ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden* (2. utg. utg.). Trondheim: Tapir.
- Storli, R. (2020). Boltrelek og lekeslåsning i barnehagens innemiljø. I E. B. H. Sandseter & R. Storli (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø* (s. 67-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Storli, R. & Hagen, T. L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445-456. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2010.525923>
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International journal of play*, 8(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Sundsøl, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (1), 1-11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sundsøl, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 50-69). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 08.03.2018). Trivselsveileder. Hentet 26.01.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/#>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice : meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (Second edition. utg.). London England, New York, New York: Routledge.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 62-76. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. I T. R. Waller, E. Arlemalm-Hagser & E. B. H. Sandseter (Red.), *The Sage Handbook of outdoor play* (s. 40-54). Sage publications.
- Øksnes, M. (2017). Lekende motstand som frihetserfaring. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), (s. 141-163). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet : barns lek i en institusjonalisert barndom* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.



# Vedlegg

## Vedlegg 1; tegning av barnehagens fysiske utemiljø



## Vedlegg 2; Samtaleguide

### 4-åringers opplevelser med lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø

Barneledet gåtur i barnehagens fysiske utemiljø.

Denne planlagte samtaleturen finner sted i min andre uke i barnehagen. Da har jeg hatt en uke hvor jeg har blitt kjent med fireåringene i barnegruppa og har observert dem i utemiljøet. Jeg vil ha fortalt dem om meg og mitt prosjekt, at jeg er der for å finne ut hva de liker å gjøre ute i barnehagen.

Gåturen vil være en vandring som en ramme for en samtale med f4-åringene om deres opplevelser. De seks barna får gå to sammen for at de skal føle seg trygge. Det vil ikke være andre barn eller voksne til stede i utemiljøet under gåturen.

Først vil barna bli spurt om de har lyst til å bli med meg ut for å fortelle og vise meg hva de leker på lekeplassen og understreke at det er helt greit om noen ikke har lyst. Jeg vil si til barna før vi går inn i barnehagens fysiske utemiljø at jeg er interessert i hva de liker å leke på lekeplassen og spørre dem om det er greit at jeg filmer, slik at jeg kan huske alt de forteller og viser meg. Jeg vil også si at de ikke trenger å fortelle meg noe som de ikke har lyst til, og at vi avslutter med en gang de ikke vil mer.

Tema 1 vil gå igjen i flere runder til barna har fortalt om alle stedene de ønsker å fortelle om.

Tema 1: Barnets trivsel i utemiljøet og valg av lekemuligheter.

- Hvor liker du å leke? Kan du vise meg?
- Hva liker du å leke her?
- Fortell meg hva du pleier å gjøre her.
- Hvilke leker bruker du her?
- Kan du fortelle meg om en lek du har lekt her?
- Kan du vise meg et annet sted du liker å leke?

Tema 2:

- Kan du vise meg et sted du ikke pleier å leke?
- Hvorfor leker du ikke her?

**Vedlegg 3; Informasjonsskriv til foreldre/foresatte med samtykkeskjema**

Vil du delta i forskningsprosjektet

*«Barns opplevelser med lek og trivsel  
i barnehagens fysiske utemiljø»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem barnas egne opplevelser om lek og trivsel på lekeplassen i barnehagen. I dag finnes det mye forskning om barns trivsel og lek i barnehagen, men få forskningsprosjekter er basert på barneperspektivet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

**Formål**

Prosjektet er en masteroppgave i forbindelse med masterutdanning i Barnehagekunnskap ved Dronning Mauds Minne Høyskole i Trondheim. Hensikten med oppgaven er å belyse hva barna selv opplever ute på lekeplassen i barnehagen og hva de vil vise frem av det de liker å gjøre i utetiden. Ønsket er å komme til en barnehage og observere hvordan barna tar i bruk lekeplassen i sin aktivitet, og snakke med dem om hva de tenker. Jeg ønsker å følge en gruppe 4-åringer over en periode på tre uker, ca. 4 dager i uka, i utetiden til barnehagen. Dronning Mauds Minne Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at ditt barn blir observert med video og lyd ute i barnehagen, samt at det blir tatt notater av observasjoner i barnets lek ut fra formålet med prosjektet. Observasjon som metode gjør at jeg som forsker de første dagene med barna blir kjent med dem slik at de føler seg trygge på meg. Jeg vil bruke video fordi barn uttrykker seg i stor grad gjennom kroppen og ikke gjennom det verbale språket.

Video-opptakene vil være kortere sekvenser i utetida, når barna viser meg hvor de liker å leke eller ikke liker å leke på lekeplassen. Videoobservasjonene vil bare brukes av meg som student og veilederne fra DMMH, samt kan vises på barnehagen som er med i prosjektet. Det vil også kunne

bli samtaler med barnehagelærer om hva barnet liker å leke og barnets trivsel i det fysiske utemiljøet.

Alle navn vil bli anonymisert i masteroppgaven, også barnehagens navn og stedet den ligger.

Om du ønsker kan du gjerne få se samtaleguiden som inneholde spørsmålene barna vi få.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta med ditt barn, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Barna som deltar i prosjektet, vil få god og enkel informasjon slik at de selv også kan avgjøre om de vil delta eller ikke. Ved vær ny aktivitet vil de få spørsmål om de vil være med og om det er greit om jeg filmer dem, hvis det skulle være aktuelt med video i den situasjonen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- De som vil ha tilgang ved Dronning Mauds Minne høyskole er Rune Storli og Hilde Merete Amundsen som er veiledere til masteroppgaven, samt jeg som forsker/student Anette Løvbukten.
- Navnet på barn, barnehage og hvor barnehagen ligger vil bli anonymisert ved å bruke fiktive navn. Observasjoner vil overføres fra videokamera etter hver observasjonsdag og lagres på egen PC, kun for bruk til masteroppgaven, hjemme hos studenten. Notater vil det bare være veilederne og meg som student/forsker som har tilgang til. Bare student har tilgang til PC-en og den vil ikke være koblet til internett.
- Barna vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Noen beskrivelser av barnas aktivitet, lek og fortellinger i barnehagen vil bli publisert i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.21. Ved prosjektslutt vil alle videoopptak og andre notater med personopplysninger bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Dronning Mauds Minne Høyskole ved Rune Storli (Hovedveileder): [rus@dmmh.no](mailto:rus@dmmh.no),

Anette Løvbukten (prosjektansvarlig/ forsker): [anettelov@gmail.com](mailto:anettelov@gmail.com) , tlf. 95700334

Personvernombud ved DMMH: Ingar Pareliussen: [ipa@dmmh.no](mailto:ipa@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Anette Løvbukten*  
(Prosjektansvarlig)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barns opplevelser med lek og trivsel i barnehagens fysiske utemiljø», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Som forelder/foresatt samtykker jeg til at .....

(barnets navn)

- kan delta i videoobservasjon
- kan delta i observasjon og samtaler som skrives ned som notater.
- barnehagelærer kan gi opplysninger om mitt barns lek og trivsel i utemiljøet til prosjektet

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.07.21.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (Forelder/foresatt), dato)

**Vedlegg 4; Godkjenning fra NSD****Melding** 27.01.2021 09:15

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også samtykke til deltakelse ved filmingen. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og

ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)