

Barns lekemuligheter i naturen

Kamilla Rindal Krogstad

[kandidatnummer: 7]

Bacheloroppgave

[BNBAC3900]

Trondheim, april 2022

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



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Denne oppgaven er skrevet som en avslutning på bachelorstudiet som barnehagelærer med vekt på natur og friluftsliv ved Dronning Mauds Minne Høgskole.

I praksis og i jobb som tilkallingsvikar i barnehage har jeg utviklet et stort engasjement for barns lek i naturen. Her har jeg erfart at barna leker seg godt sammen, og at det er mindre konflikter enn i barnehagens uteområde. Jeg har tolket at naturens materialitet spiller en viktig rolle, og dette er erfaringer jeg har lyst til å undersøke nærmere i denne studien.

Jeg ønsker å rette en takk til veilederne mine Kathrine Bjørgen og Agnete Vaags. Deres veiledning, tilbakemelding, og støttende ord i prosessen har gjort dette arbeidet til en veldig lærerik og fin opplevelse. Ønsker også å takke informantene mine for sitt engasjement til å gjøre denne oppgaven innholdsrik og spennende.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	3
1.1. BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	3
1.2. OPPGAVENS DISPOSISJON.....	3
1.3. BEGREPSAVKLARING.....	4
2. TEORETISK GRUNNLAG.....	4
2.1. LEK I NATUR	4
2.2. ET SOSIALT FELLESKAP I NATUR	5
2.3. RISIKOFYLT LEK I NATUR.....	7
3. METODE.....	9
3.1. VALG AV METODE	9
3.2. PLANLEGGING AV DATAINNSAMLING OG ADGANG TIL FELTEN	10
3.3. UTVALG AV INFORMANTER.....	11
3.4. BESKRIVELSE AV GJENNOMFØRING	11
3.5. ANALYSE AV DATAMATERIALET	12
3.6. KVALITETSVURDERINGER OG METODEKRITIKK	13
3.7. ETISKE RETNINGSLINJER	15
4. FUNN OG DRØFTING.....	16
4.1. NATURMATERIALER TRANSFORMERES I LEK	16
4.1.1. HANDLINGSMULIGHETER I LEK	17
4.1.2. NATURMATERIALER TILPASSES ENKELTBARNET	18
4.2. ET SOSIALT FELLESKAP I NATUREN.....	19
4.2.1. NATUREN FRIGIR TID	21
4.3. RISIKOFYLT LEK MED NATURMATERIALER	23
4.3.1. LEKESLÅSSING MED NATURMATERIALER	24
4.3.2. PERSONALET'S HOLDNINGER OG TOLERANSE FOR RISIKOFYLT LEK	25
5. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....	26
6. REFERANSELISTE.....	28
7. VEDLEGG.....	30
7.1. SAMTYKKESKJEMA	30

1. Innledning

1.1. Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Både tema og problemstilling er i denne oppgaven inspirert av Meld. St. 6 (2019–2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Formålet med Stortingsmeldingen er blant annet å sikre et kompetanseløft i barnehagen som gir like muligheter for alle barn – uavhengig av bakgrunn og forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her ønsker regjeringen å legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna, hvor det presiseres at det viktigste vi kan gjøre for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehagen, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kan vi også lese at barnehagen skal fremme et inkluderende miljø, hvor alle barn skal få delta i og erfare glede i lek (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å inspirere til ulike typer lek skal personalet organisere rom, tid og lekemateriale, og dette skal gjøres både inne og utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er altså ingen tvil om at leken spiller en sentral rolle når det gjelder arbeidet med å skape en inkluderende barnehage. Temaet for denne oppgaven er derfor barns muligheter for lek i naturen, med problemstillingen:

Hvordan kan naturens materialitet fremme femåringens lekemuligheter?

1.2. Oppgavens disposisjon

Først kommer en presentasjon av studiens teoretiske grunnlag, og deretter en redegjørelse for og begrunnelse av valg av metode. Her blir det gått nøyere inn på hvordan datainnsamlingen har foregått. Under denne delen skal det gjøres en kritisk vurdering på metodebruk, samt beskrives hvordan forskningsetiske hensyn er ivaretatt under datainnsamlingen. Videre skal funn i studien presenteres, og disse skal drøftes opp mot relevant faglitteratur og teori/forskning. Her vil det bli lagt frem eksempler fra datainnsamlingen i form av

observasjonssituasjoner og sitater. Til slutt kommer en avslutning hvor oppgaven blir avrundet og oppsummert.

1.3. Begrepsavklaring

Naturens materialitet er sentralt i problemstillingen. Med begrepet mener jeg de egenskapene naturen som miljø innehar. Dette gjelder eksempelvis materialer vi finner i naturen som stubber, stokker og pinner. Det gjelder også andre egenskaper naturen innehar som kan være med å påvirke barnas og pedagogens barnehagehverdag.

Begrepet *naturmaterialer* kommer også til å bli brukt i oppgaven. Med begrepet mener jeg de fysiske materialene vi kan finne i naturområder. Det er viktig å presisere at dette er materialer som naturlig hører til i et naturområde, som for eksempel stubber, stokker og pinner.

Begrepet *lekemuligheter* benyttes i problemstillingen, og kommer til å brukes i oppgaven. «Leken er skjør og sårbar, men samtidig en arena der virkeligheten kan utprøves og overskrides» hevder Öhman (2012 s. 39). Videre skriver hun at leken foregår her og nå, den er selvforglemmende og tidløs, hvor det er opplevelsen av å leke som er vesentlig (s. 39). Med begrepet mener jeg derfor mulighetene man får til å oppleve dette.

2. Teoretisk grunnlag

Det teoretiske grunnlaget er valgt med hensikt å kunne belyse problemstillingen.

2.1. Lek i natur

Når det kommer til teori om lek, har jeg valgt å støtte meg mye til Margareta Öhman (2012). Hun har skrevet flere bøker om lek og om samspill mellom barn, og vil derfor kunne være relevant til å belyse problemstillingen.

Öhman beskriver at leken er noe man opplever som en tilstand, hvor fantasifullhet, forestillingsevne og oppfinnsomhet er sentralt (Öhman, 2012 s. 13). I leken er det altså

opplevelsen som er vesentlig, og hun hevder at barn bruker lekematerialer for å få frem deres ønsker, tolkninger eller behov (s. 80). Barna benytter seg ikke bare av disse materialene slik de voksne har produsert de, i stedet transformerer de dem slik at de blir til det de vil leke med der og da (Öhman, 2012 s. 80). Videre hevder hun at leker som er ferdiglagd av de voksne ser ut til å stresse barna til konkurranse (s. 80). Dette er også Svareryd (2002) enig i når han skriver at ferdiglagde leker leder til flere konflikter, imens ustrukturert materiale inspirerer til økt bruk av fantasi (i Öhman, 2012 s. 80). Ifølge rammeplan for barnehagen skal personalet analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Hagen hevder også at ustrukturert materiale kan bidra positivt inn i barns lek, og da spesielt materialene i naturen (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 365). Han skriver at barn foretrekker et formbart og dynamisk lekemiljø med løsmaterialer som stokker, steiner og lignende (s. 365). Disse materialene vil bidra til at barna kan forme sine egne utfordringer og lage sine egne fantasiverdener i leken (s. 365). Videre hevder han at udefinert naturmateriale gir rom for bearbeiding og muligheter for endring, og kan derfor lekes med på forskjellige måter ut ifra barnets forutsetninger (s. 365). Öhman (2012) ser også ut til å være enig i dette når hun skriver at alle forvandlinger er mulige når barn later som om i lek (s. 123). Dette gjør ifølge Hagen at lekemiljøet blir tilpasset hvert enkelt barns ferdighetsnivå og risikoterskel (Sandseter, Hagen, Moser 2018 s. 365).

For å forklare hvilke lekemuligheter naturens materialitet tilbyr barna, kan det ifølge Gibson (1979) handle om hvilke muligheter for handling barna finner i miljøet, og hvordan de tar disse mulighetene i bruk (Sandseter & Storli, 2020 s. 50). Gibson benytter begrepet *affordances* for å forklare dette. Begrepet omhandler handlingsmulighetene hvert enkelt barn ser i miljøet, og er ifølge Heft (1988) i Lundhaug & Neegaard (2017) helt avhengig av enkeltbarnets erfaringsgrunnlag, fysiske, mentale og følelsesmessige forutsetninger (s. 23). Videre skriver de at det barn tiltrekkes av i miljøet har mye å gjøre med utfordringer, og hvilken type risiko de er villige til å ta (Lundhaug & Neegaard, 2017 s. 27).

2.2. Et sosialt fellesskap i natur

I Vygotsky's teori om *den nærmeste utviklingssone* hevdes det at all læring og utvikling skjer i samhandling med en mer kompetent lekekamerat (i Glaser, Størksen & Drugli, 2018 s. 33).

Videre leser jeg at samspillet kan være med en voksen, og det kan være med et jevnaldrende barn med mer kompetanse (s. 33). Når det gjelder lek med andre barn, hevder også Öhman (2012) at barns lekkompetanse utvikles i relasjonen med andre, hvor barnet er avhengig av en mer kompetent lekekamerat (s. 123). Dette gjelder eksempelvis ifølge henne barns evne til å late som om. Denne evnen er en stor del av det å leke, og er viktig for å kunne gå inn i en rollelek (Öhman, 2012 s. 123). I Videre leser jeg at når barnet lærer i første omgang, vil denne kunnskapen og erfaringen etter hvert også deles med andre barn (Winnicott, 1981 i Öhman, 2012 s. 125). Når *den nærmeste utviklingszone* blir etablert, får barna en felles lekopplevelse, og det blir mulig for lekpartene å gå inn i en rollelek sammen (Winnicott, 1981 i Öhman, 2012 s. 125).

I forarbeidet til bacheloroppgaven leste jeg flere relevante artikler, hvor jeg fant Wold, Skår & Gundersen (2016) sin artikkel om nærnaturens betydning i barns hverdagsliv veldig interessant. Her finner de at et samvær med andre barn i naturen er veldig verdifullt, og det uttrykkes at det å ha et sosialt samvær i uteleken er av stor betydning (s. 34). De trekker frem eksempler som å det å leke, utforske, å snakke sammen, eller bare være sammen (Wold, Skår & Gundersen, 2016 s. 34). Öhman ser ut til å være enig i dette, når hun skriver at det å ha noen å leke seg sammen med er i tillegg til et berikende fysisk lekemiljø av stor betydning (Öhman, 2012, s. 80).

For at alle barn skal få erfare og delta i lek, skal personalet ifølge rammeplanen arbeide for å skape et inkluderende miljø hvor alle barn skal få delta i og erfare glede i lek (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette presiseres ytterligere i Meld. St. 6 (2019–2020). «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage». Formålet med stortingsmeldingen er å sikre et kompetanseløft, hvor kvaliteten på det almennpedagogiske tilbudet skal forbedres. Dette skal fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehagen som gir muligheter for alle barn – uavhengig av bakgrunn og forskjeller. For å skape en inkluderende barnehage, må vi ifølge Sjøvik (2020) tilpasse helheten slik at alle kan finne sin plass der (s. 41). For å få til dette er det viktig å ha som mål at det fysiske miljøet og de aktivitetene vi legger til rette for, passer for alle (Sjøvik, 2020 s. 41).

For å inspirere til ulike typer lek skal personalet organisere rom, tid og lekemateriale, og dette skal gjøres både inne og utendørs (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre leser vi i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver at personalet skal analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser. Storli skriver om forskjellen på personalets evne til å involvere seg

i barns lek under utendørslek. Han skriver at det er stor forskjell på personalets oppmerksomhet når det er mange barn ute samtidig, i forhold til når man er ute med en liten barnegruppe (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 359). Videre utdyper han at jo flere barn man har å forholde seg til, desto mindre involverer personalet seg i det barna faktisk holder på med (s. 359). Ifølge Storli bunner dette i at det blir viktigere å ha kontroll og oversikt når man er mange barn ute samtidig (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 359).

Wold, Skår & Gundersen (2016) har også gjort flere interessante funn i artikkelen sin når det gjelder personalets involvering i barns lek. De finner at flere av barna følte seg mindre frie i leken med en voksen til stede, fordi det ble for mange formaninger om hva barna kunne og ikke kunne gjøre (Wold, Skår & Gundersen, 2016 s. 35). Öhman (2012 s. 244) hevder også at det er viktig å finne positive måter å involvere seg i og støtte barnas lek på. Ved å ha en positiv lærerinnblanding i barnas lek kan den bli mer fordypet, vare lengre, og barna får økt lekkompetanse (Öhman, 2012 s. 244). Videre utdyper hun at trygghet er en av lekens grunnforutsetninger, og som lærer er det viktig å hele tiden tenke over hva man kan gjøre for å øke denne tryggheten (Öhman, 2012 s. 244). For å sørge for enkeltbarnets trygghet hevder Öhman det ofte holder å være til stede (2012 s. 124).

For å støtte barnas lek på en positiv måte kan personalet ta ulike posisjoner, hvor en av disse beskrives av Christie & Wardle (2005) som *Rekvisitør*. *Her er man* aktivt støttende i barns lek, hvor man kan veilede ved å blant annet arrangere leksituasjoner, tilby råd om hvordan de kan fordype seg, og assisterer dem med materiale (Christie & Wardle, 2005 i Öhman, 2012 s. 245). Også Öhman (2012 s. 144) nevner at pedagogen kan gi barn et nytt fantasiskapende stoff å leke med for å forme et stimulerende lekemiljø.

2.3. Risikofylt lek i natur

Når det gjelder risikofylt lek, har jeg valgt å støtte meg en del til Ellen Beate Hansen Sandseter og Rune Storli. Begge har forskningsinteresser som omfatter spennings- og risikofylt lek i barnehagen. Risikofylt lek utgjør en vesentlig del av funnene mine, og derfor er deres faglitteratur relevant i å belyse problemstillingen min.

Risikofylt lek kategoriseres av Sandseter i seks forskjellige kategorier, hvor det beskrives hvordan barn engasjerer seg i denne typen lek (Sandseter & Jensen, 2014 s. 14). To av disse kategoriene er relevant for dataene mine, og de omfatter lek med stor høyde og lek som innebærer kamp. I leken som foregår med stor høyde er det ifølge Sandseter & Jensen en fare for skade ved fall, for eksempel ved klatring og balansering over en høyde (2014 s. 14). I leken som innebærer kamp finnes en fare for at barna kan skade hverandre, for eksempel ved slåssing eller fekting med stokker (Sandseter & Jensen, 2014 s. 14).

Sandseter & Jensen (2014) skriver at naturen legger til rette for at barn i høyere grad kan oppleve spenning enn innendørs (s. 185). Ifølge Lundhaug & Neegaard vil barn som leker i naturen naturlig søke risikofylte aktiviteter for å kjenne på grensene sine (Lundhaug & Neegaard, 2017 s. 27). Det er også vist i studier at barn i naturen tilbys flere muligheter for å oppleve risikofylt lek, fordi naturen tilbyr et mer utfordrende og risikofylt lekemiljø enn en alminnelig lekeplass (Sandseter, 2009 i Sandseter & Jensen, 2014 s. 185). Her presiserer Sandseter at miljøet i naturen bidrar til at barn kan justere grensene sine i forhold til miljøet (s. 185).

Videre skriver hun at lek i naturen gir barna små og store risikoelementer som de kan lære seg å håndtere underveis (s. 185). Dette vil gi barna en bred variasjon av passe utfordringer for alle, uavhengig av forutsetninger som alder, størrelse, ferdighetsnivå eller interesser (s. 185). Videre skriver Sandseter at positive følelser bør være dominante under risikofylte aktiviteter, hvor spesielt mestringsfølelsen trekkes frem (2014 s. 15). Dersom mestring er den dominante følelsen, kommer barna til å fortsette å oppsøke denne type lek gang på gang (Sandseter, 2010a; Sutton & Smith, 1997 i Sandseter & Jensen, 2014 s. 15).

En form for risikofylt lek som er synlig i studien er lekeslåssing. Storli skriver at det som skiller lekeslåssing fra ekte slåssing, er hensikten med den (Sandseter & Jensen, 2014 s. 87). Her presiseres det at under lekeslåssing er aldri hensikten å skade den andre (s. 87). Det forutsetter at slagene eller sparkene utføres på en slik måte at de enten stopper før de treffer, eller med en kraft som gjør at det ikke føles som et maktovergrep av den som mottar angrepet (Sandseter & Jensen, 2014 s. 87). Storli hevder at det å late som om man er i slåsskamp er grunnleggende under denne leken (Sandseter & Jensen, 2014 s. 87). Videre hevder Sandseter & Jensen (2014, s. 23) at personalets oppfatning av risiko er grunnleggende for at for at barna

skal kunne få oppleve denne type lek. Her nevnes at de ansattes holdninger og toleranse for risiko har mye å si for hvor mye risiko barna oppsøker i lek (Sandseter & Jensen, 2014 s. 23).

3. Metode

3.1. Valg av metode

Problemstillingen la grunnlag for valg av metode. Den spør om hvordan naturens materialitet kan fremme femåringens lekemuligheter, og dermed anså jeg observasjon av barnas lek i naturen som den mest ideelle fremgangsmåten. Metoder forskeren behersker og hva som er tidsmessig realistisk er ifølge Dalland (2017) viktig å ta i betraktning når man velger metode. Jeg har litt erfaring med observasjon fra tidligere, i tillegg til at jeg anså metoden som tidsmessig realistisk.

I observasjonsstudier deltar forskeren i det daglige livet, hvor man ser hva som skjer og hører hva som blir sagt (Tjora, 2012 s. 60). Studiene er preget av naturalisme, som vil si at den sosiale verden studeres i dens naturlige situasjon (Tjora, 2021 s. 60). De observasjonene som er gjort i denne oppgaven er kvalitative. En kvalitativ metode kjennetegnes av at man ser etter spesielle mønstre, kjennetegn, eller egenskaper ved det man studerer (Tjora, 2021 s. 7).

Jeg hadde en åpen observasjonsrolle, hvor alle deltakere er informert om hvorfor jeg er til stede. Rollen bestemte meg for å ta på forhånd var ikke-deltakende, hvor jeg ville være aktiv og oppsøke det jeg synes var interessant, men i første omgang være utenfor situasjonen. Allerede første observasjonsdag fant jeg ut at det ble mer naturlig å innta en aktiv observatørrolle. Dette var spesielt med tanke på at jeg tidligere har vært en del av personalgruppa i barnehagen, og barna er derfor vant til at jeg har en aktiv rolle hvor jeg deltar i samtale og hjelper til med praktisk assistanse. Tjora nevner begrepet *deltakende observatør*, hvor man hovedsakelig har en observatørrolle uten andre oppgaver, men for å begrense unaturligheten ved en slik rolle kan man inngå i samtale, assistanse og lignende med de man observerer (Tjora, 2017 s. 71). Dette ble en mer naturlig rolle å innta under videre observasjon.

For å utdype observasjonene og sikre et datamateriale som svarer på problemstillingen, brukte jeg uformelle samtaler med pedagogisk leder ved avdelingen som metode i tillegg. Dalland skriver at ved å stille spørsmål til informantene som er med i observasjonene, utfyller man det bildet observasjon gir, og samtidig utdyper man også forståelsen (Dalland, 2017 s. 124). Jeg planla noen spørsmål på forhånd, men jeg hadde som formål at samtalene skulle ta utgangspunkt i det jeg observerte. Dette ville jeg gjøre for å utdype de temaene jeg så ute i felten, og dermed få et datamateriale som kunne svare på problemstillingen.

3.2. Planlegging av datainnsamling og adgang til felten

For å sikre et datamateriale som svarer på problemstillingen, gjorde jeg et nøye forarbeid. Jeg søkte veiledning på relevant teori, og brukte flere uker på å danne et teoretisk grunnlag. I tillegg fordypet jeg meg nøye inn i relevante begrep. Tjora (2021) skriver at det er viktig å være konsentrert på det vi er nysgjerrig på ute i felten for å unngå å bli overveldet (s. 88). Derfor definerte jeg på forhånd hva som faktisk skulle observeres, slik at jeg kunne unngå å få et datamateriale som ikke ville svare på problemstillingen.

For å få mulighet til å gjøre datainnsamling, tok jeg kontakt med styrer i den barnehagen jeg valgte. Jeg har tidligere vært i praksis på en annen avdeling i barnehagen, og visste derfor at to av avdelingene er friluftsavdelinger. Deretter fikk jeg kontaktinformasjonen til pedagogisk leder, fikk innhentet samtykke, samt avtalt tid og sted.

Før datainnsamlingen lagde jeg en mal for hvordan observasjonene skulle noteres.

Observasjonsnotatet hadde en fast struktur med konkrete opplysninger, observasjoner og foreløpig tolkning. Dalland (2017 s. 108) skriver en slik mal er praktisk å ha, fordi det kan være vanskelig å finne sammenhenger i løse notater. I malen ble sted for observasjonen, dato, tidspunkt for start og avslutning og egen posisjon angitt. Etterfulgt ble en nøye beskrivelse av observasjonssituasjonen skrevet ned i form av en praksisfortelling. Dalland (2017) skriver at når man observerer og beskriver, tolker man også. Det er derfor viktig å gi leseren et godt bilde av hvordan observasjonene faktisk har foregått ved å beskrive ting nøye (Dalland, 2017 s. 115). For å skille mellom det som faktisk foregikk, og hvordan jeg tolket det som foregikk, brukte jeg den ene siden av observasjonsnotatet til å notere de tingene jeg observerte, og den

andre siden til egne tolkninger og kommentarer. Dalland (2017) skriver at man på denne måten i etterkant kan sammenkoble observasjonssituasjonene med de tankene man gjorde seg underveis (s. 116).

3.3. Utvalg av informanter

Jeg har foretatt et strategisk utvalg av informanter. Det vil si at jeg har valgt ut informanter jeg tror vil være hensiktsmessige med tanke på problemstillingen. Det kan tenkes at et strategisk utvalg av informanter påvirker kvaliteten på studien. Mer om dette når jeg skal skrive om kvalitetsvurdering av oppgaven.

Barnegruppa består av ti barn hvor alle er fem år, og går på en av to friluftsavdelinger i barnehagen. Avdelingen har beliggenhet tett inntil skogen, hvor de er på tur minst to dager i uka. Barna har dermed mye erfaring med å være i naturen, og kunne derfor antas å ha god erfaring med lek i natur. Pedagogisk leder på avdelinga har et stort engasjement for det pedagogiske arbeidet i naturen, og dermed anså jeg han som ideell til å delta på de uformelle samtalene.

3.4. Beskrivelse av gjennomføring

Jeg observerte fra og med avdelinga gikk ut av barnehagens område, til og med jeg hadde behov for å renskrive observasjonene. Observasjonene foregikk over fire dager, hvor vi var på tur to ulike naturområder. Begge naturområdene hadde et tilnærmet likt fysisk miljø – hvor stubber, stokker og trær er karakteristiske.

Da jeg ankom barnehagen kunne jeg merke godt at barna behandlet meg som en av personalet. Barna ønsket hjelp til praktiske oppgaver som for eksempel å ta på sekk og votter, og ville gjerne holde meg i hånda da vi gikk til turplassen. Fremme ved turmålet kunne jeg merke godt at barna synes det var rart og unaturlig at jeg skulle stå eller sitte rolig å skrive. De spurte flere ganger om jeg kunne være med på leken, noe førte til at pedagogisk leder flere ganger måtte gjøre barna klar over min rolle. Under observasjonene var det flere ganger barna så på meg, hvor jeg tolket at de synes det var rart at jeg satt og observerte dem. Jeg tror derfor

at min observatørrolle ble veldig synlig, noe som kan tenkes at påvirket lek. Dette skal jeg skrive mer om under kvalitetsvurdering av oppgaven.

De uformelle samtalene med pedagogisk leder bidro til at jeg fikk en utvidet forståelse av hva som faktisk foregikk under observasjonene. Tjora hevder at man som observatør ikke alltid skjønner detaljene i den situasjonen man observerer, og da kan man skaffe nyttig informasjon ved å stille spørsmål (Tjora, 2021 s. 88). Samtalene foregikk i etterkant av observasjonene, hvor jeg kunne stille spørsmål som omhandlet observasjonene, som for eksempel da jeg observerte noe jeg tolket som risikofylt lek. Da fortalte jeg hva jeg hadde sett, og ville gjerne høre hvilke erfaringer pedagogisk leder hadde med risikofylt lek fra tidligere.

Det var også flere ganger at pedagogisk leder tok initiativ til samtale. Her fortalte han blant annet om barnehagehverdagen til barna, og ulike perspektiver ved det pedagogiske arbeidet han er spesielt engasjert i. Jeg opplevde flere ganger at vi hadde gode samtaler hvor vi reflekterte sammen om det som ble observert, og det hjalp meg stort med å danne et helhetsbilde av barnas lek i naturen.

3.5. Analyse av datamaterialet

Jeg valgte en tematisk form for analyse, hvor jeg bruker Virginia Braun og Victoria Clark sine faser som inspirasjon. Jeg har klargjort datamaterialet til analyse ved å omgjøre det innsamlede datamaterialet til skriftlig tekst. Jeg har i tillegg fjernet overflødig data som ikke vil ha noen betydning for problemstillingen, som eksempelvis irrelevante observasjoner, og digresjoner i de uformelle samtalene. Neste fase i analysen var å jobbe med å fremskape koder i materialet, hvor jeg bruker stikkord for å oppsummere. Deretter så jeg om det var sammenfallende koder som kunne omgjøres og kategoriseres til tema.

I analyseprosessen ble jeg nødt til å revidere, lese mer, og gå gjennom på nytt. Da så jeg at funnene mine ikke samsvarte med problemstillingen jeg hadde bestemt på forhånd, og jeg måtte derfor revidere problemstillingen for å sikre at funn samsvarte med den. Sammen med veilederne mine kom jeg frem til tre tema som omfatter funnene, og disse tre temaene er presentert som underoverskrifter under delen med funn og drøfting.

3.6. Kvalitetsvurderinger og metodekritikk

Det var viktig for meg å prioritere å renskripe observasjonene med en gang etter jeg hadde vært ute i felten. Det ville jeg gjøre for å sikre et datamateriale som er så tro til sannheten som mulig, og dermed mer pålitelig. Begrepet reliabilitet kan knyttes til hvor pålitelig datamaterialet er, om det innhentes på en tillitsvekkende måte, og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes (Thagaard, 2018, s. 188). Ved å renskripe og transkribere notatene kort tid etter husket jeg situasjonen godt, og kunne enkelt rekonstruere den for meg selv.

Selv om notatene ble renskrevet kort tid etter, kan jeg ikke si helt sikkert at det jeg så, var akkurat det som skjedde. Det er mange forhold som kan påvirke min observatørrolle (Dalland, 2017 s. 121), som gjør at det som blir notert ikke stemmer med virkeligheten. Her nevner han blant annet at forstyrrelser kan påvirke situasjonen, som gjør at de handlingene som observeres ikke forløper som vanlig og dermed ikke er representative for det som studeres (s. 123). Kanskje kan det tenkes at barna blir forstyrret i leken av meg som observatør, fordi min rolle er unaturlig. Det kunne videre ført til at de handlingene som observeres, ikke hadde forløpt på den måten dersom jeg ikke var til stede.

Dette nevner også Tjora, når han skriver at det er veletablert at en forskningseffekt må regnes med i observasjonsstudier (Tjora, 2021 s. 85). En forskningseffekt vil si at de eller det man observerer, handler og oppfører seg annerledes enn de ville gjort dersom de ikke ble observert (Tjora, 2021 s. 85). Dette vil ifølge Dalland (2017 s. 125) kunne påvirke hvor gyldig observasjonen anses å være. Videre kan det tenkes at de uformelle samtalene med pedagogisk leder også fører med seg en forskningseffekt. Kanskje ble pedagogen forstyrret i arbeidet sitt under samtalene, og hadde vært deltakende med barna dersom jeg ikke var til stede. Da ville trolig leken til barna utspilt seg annerledes, og det ville påvirket funn i studien. Det kan også hende at det pedagogisk leder sier under samtalene blir påvirket av meg som samtalepartner, ettersom det stort sett var jeg som satte føringene for hva vi skulle samtale om. Kanskje hadde han uttrykt seg på en annen måte dersom han fikk velge samtaleemne, og det ville påvirket funn i studien.

Tjora skriver at det i mange situasjoner blir unaturlig at en forsker er til stede for å observere, og det blir ofte vanskelig å finne en rolle man kan gå inn i (Tjora, 2021 s. 68). Med bakgrunn i

at både personalet og mange av barna kjente meg fra før, hadde jeg en rolle som var legitim, hvor det var naturlig for både barn og voksne at jeg var til stede. Det skal like vel nevnes at jeg ikke er en naturlig del av barnas rutiner, og dermed kan det tenkes at barna hadde handlet annerledes dersom jeg ikke hadde vært til stede.

Dalland nevner også at personlige forhold kan påvirke det vi ser etter, og hvordan vi tolker det (2017 s. 123). Jeg hadde kjennskap til flere av barna jeg observerte, og dermed er det viktig å ta i betraktning at min førforståelse og tidligere erfaringer med barna har kunnet påvirke dataene. For eksempel nevner han noe han kaller sjarmørefeffekten, hvor han skriver at det er vanskelig å hindre at man blir sjarmert av noe man observerer, som fører til at man tolker handlingen som mer positiv enn det er grunnlag for (Dalland, 2017 s. 122). Det kan her tenkes at jeg har med meg erfaringer og følelser fra tidligere som gjør at jeg tolker situasjonene feil. Alle disse forholdene svekker reliabiliteten, og ville bli styrket ved å bruke filmopptak som verktøy.

For å sikre at studien hadde en god validitet, var det viktig for meg å velge den metoden som var best egnet til å finne ut av problemstillingen. Begrepet validitet knyttes til studiens overførbarhet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Denne studien er kun gjort i en barnehage, og man kan derfor ikke generalisere å si at funnene er overførbare til alle barnehager. Det kan tenkes at mitt strategiske utvalg av informanter kan påvirke funn og resultater i studien, og dermed også overførbarheten. Når barn og personale har mye erfaring med lek i naturen, og er på en friluftsavdeling, vil funn i studien kanskje ikke være overførbare til ordinære barnehager.

Som sagt ble jeg nødt til å revidere problemstillingen da jeg så at funnene mine ikke samsvarte med problemstillingen. Dette kan ha påvirket resultatene fordi jeg hadde en annen tanke om hvilke funn jeg ville få under datainnsamlingen. Samtidig ville jeg ha forberedt meg på samme måte dersom jeg hadde hatt dagens problemstilling på forhånd, og sett etter det samme under observasjon. Jeg benytter også det samme teoretiske grunnlaget som jeg hadde før endringen, og de to problemstillingene har et forholdsvis likt tema. Dermed kan det tenkes at endringen har påvirket funnene i liten grad.

3.7. Etiske retningslinjer

Før jeg tok kontakt med informantene mine, ble samtykkeskjema utarbeidet. Her ble informantene informert om studiens mål, metodevalg, at undersøkelsen var på frivillig basis, samt at man kunne trekke seg når som helst. Det var pedagogisk leder ved avdelingen som samtykket til observasjonene av barna. Han samtykket også til at jeg kunne notere ned de uformelle samtalene jeg hadde med han. For å ta hensyn til konfidensialitet ble ikke informantenes underskrift innhentet. Dersom det hadde kommet frem personlige data som kunne avsløre informantenes identitet, hadde det ikke blitt offentliggjort i oppgaven. Jeg har i tillegg anonymisert observasjonene ved å bruke fiktive navn på barn og voksne. På denne måten har jeg redusert risikoen for at data skal komme på avveie (Thaagaard, 2018 s. 95).

Jeg var åpen med barna om min rolle som observatør både før og under datainnsamlingen. Selv om jeg hadde en åpen observasjonsrolle, hvor deltakerne er informert og det er innhentet samtykke fra pedagogisk leder, vil jeg likevel tro det er vanskelig for en femåring å forstå omfanget med observasjon. Jeg tenker derfor at det kan ligge etiske utfordringer knyttet til at barna ikke fikk mulighet til å samtykke til å bli observert. Barnehageloven §3 sier blant annet at alle «barn har rett til å gi uttrykk for sitt syn på saker som gjelder dem selv (Barnehageloven, 2005, §3). Det kan tenkes at noen av barna hadde sagt nei til å bli observert dersom de hadde fått en utdypende forklaring, og det ble derfor viktig for meg å vurdere mulige konsekvenser som kunne påføres informantene. Dette gjelder både skade, så vel som fordeler informantene kan få av å delta.

Jeg innhenter som sagt ingen personopplysninger, og ser ikke på temaet for studien som sensitivt. Jeg ser derfor ingen negative konsekvenser som kan påføres informantene. Når det gjelder fordeler, vil det være en mulighet for at personalet på avdelinga kan bli mer reflektert over temaet. Dette kan føre til at de endrer, eller fortsetter denne type praksis, som vil være til det beste for barna. Med bakgrunn i denne fordelene, var det viktig for meg å informere alt av personal som var med på tur om studien. Dette ville jeg også gjøre for at alt av personal skulle vite om min rolle og oppgave. Tjora skriver at det å informere om studien til personalet vil også gi mer legitimitet til prosjektet, og dempe en eventuell frykt for å komme dårlig ut i studien (Tjora, 2021 s. 90).

4. Funn og drøfting

Kapittelet er delt inn i tre tema som ble dannet under analyse av datamaterialet. Alle navn som benyttes fra datamaterialet er anonymisert.

4.1. Naturmaterialer transformeres i lek

Jonas og Aleksander på fem år sitter på en trestamme som nylig er hogget ned. «Ja, æ skal bare gå å hent telefonen min» sier Jonas. Deretter klatrer han opp i treet og plukker opp en bit med bark som han putter på innsiden av jakka si. Her tolker jeg at Jonas later som at en bit med bark er en telefon. Jeg finner at barna ofte later som om naturmaterialer er noe annet enn de opprinnelig er, som for eksempel i neste observasjonssituasjon. Her er avdelinga på vei til turplassen, og Sofie kommer løpende feil vei med en lang pinne i hånda som hun løfter opp til Cecilie. «Vil du sitt på enhjørningen?» sier Sofie. «JA!» utbryter Cecilie. Her tolker jeg at Sofie transformerer naturmaterialet til å bli en enhjørning.

I begge observasjonene tolker jeg at barna bruker fantasien sin til å transformere naturmaterialer til å bli noe de vil leke seg med. Dette ser Öhman (2012 s. 123) ut til å være enig i når hun hevder at fantasifullhet, forestillingsevne og oppfinnsomhet er sentralt i barns lek. Videre mener hun at barn transformerer lekmaterialer til å uttrykke deres ønsker, tolkninger eller behov (Öhman, 2012 s. 80). Videre kan det tenkes at transformasjonene barna gjør med naturmaterialer kan kobles til at naturens materialitet har egenskaper som fremmer barns fantasi. Materialene er udefinerte, og dermed kan det tenkes at de inspirerer til bruk av fantasi for å definere de. Svareryd (2002) ser ut til å være enig i det når han skriver at ustrukturert lekmaterialer fører til økt bruk av fantasi (i Öhman, 2012 s. 80). Hagen (2018 s. 365) skriver også at naturen som lekemiljø er formbart og dynamisk, hvor barna kan lage sine egne fantasiverdener.

I begge observasjonssituasjonene ser det ut til at barna har en rollelek, fordi de later som om både de selv og naturmaterialet er noe annet enn det er. Det å late som i lek er ifølge Öhman (2012, s. 123) et kjennetegn på en rollelek. Videre hevder hun at når barnet later som om, er alle forvandlinger mulige (s. 123). Dette får meg til å stille spørsmål ved om naturens

materialitet kan fremme barns mulighet for å ha en rollelek. Det virker som barna må late som naturmaterialet er noe de kan leke seg med for å transformere det. Dermed kan det tenkes at rolleleken blir etablert i det barna transformerer naturmaterialet.

4.1.1. **Handlingsmuligheter i lek**

I neste eksempel observerer jeg en lek som foregår på samme sted som Jonas og Aleksander lekte tidligere på dagen. «Her e kontoret mitt, her e kontoret ditt, og her e kontoret ditt» sier Helena, samtidig som hun peker på treet. «Men her e kontoret te sjefen så her kan ingen anna sitt» sier Sara samtidig som hun peker på en ledig plass.

Med bakgrunn i at leken utspiller seg forskjellig med det samme naturmaterialet, stiller jeg spørsmål til om naturmaterialene fremmer mange lekemuligheter fordi de kan formes og brukes på mange forskjellige måter. Det kan tenkes at ulike barn tolker det samme naturmaterialet forskjellig, og at det dermed ligger mange handlingsmuligheter for ulik lek i det samme naturmaterialet. Handlingsmulighetene som ligger i miljøet kan ifølge Gibson, 1979 knyttes til begrepet *affordances* (Sandseter & Storli, 2020 s. 50). Begrepet tar for seg de handlingsmulighetene hvert enkelt barn ser i miljøet (Heft, 1988 i Lundhaug & Nergaard, 2017 s. 23). Barna tar i bruk disse handlingsmulighetene basert på deres tidligere forutsetninger og utgangspunkt (Heft, 1988 i Lundhaug & Nergaard, 2017 s. 23). Dette kan tyde på at naturens materialer gir mange handlingsmuligheter og *affordances* for lek fordi de kan tilpasses til hvert enkelt barns forutsetninger og utgangspunkt. I en samtale med pedagogisk leder om naturen som lekarena, forteller han om viktigheten ved å variere hvor man er på tur, for å gi tilgang til ulike lekemiljø og lekemuligheter for barna.

«Jeg tror det er viktig å kontinuerlig gi barna tilgang til nye miljøer å leke seg i. Ofte skal det ikke så mye til, man kan for eksempel gå noen meter unna der hvor man har vært tidligere på dagen, og plutselig har man et nytt lekemiljø, med nye materialer å leke med» sier han.

Pedagogisk leder utdyper at han tror dette vil stimulere barna til å være kreative med leken samt søke nye utfordringer, som vil gi de mange muligheter for ulik type lek. Dette tolker jeg slik at naturens materialitet gir barna tilgang til mange lekemuligheter som forandres etter det

fysiske lekemiljøets utforming. Det ser ut til at det å gjøre små skrifter av fysisk miljø i naturen gir barna mange forskjellige lekemuligheter. Hagen (2018) ser ut til å være enig i dette. Han hevder at det hele tiden dukker opp nye momenter å leke seg med etter hvert som barna utforsker et nytt område i naturen (s. 366). Ifølge Hagen vil dette legge til rette for et uforutsigbart og motiverende lekemiljø med stor appell til barn, fordi det endres gjennom ulik tilgang til løsmaterialer (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 366).

I tillegg til materialer som frister til lek, hevder Öhman (2012 s. 80) at et berikende lekemiljø handler om å ha noen å leke seg sammen med. Wold, Skår & Gundersen (2016) finner også i artikkelen sin at samvær med andre barn i naturen er verdifullt. Her uttrykkes det at det å ha et sosialt samvær i uteleken generelt er av stor betydning. Dette gjelder spesifikt knyttet til det å være ute i naturen, hvor lek, utforskning, å snakke sammen, eller det å bare være sammen nevnes som eksempel (s. 34). Dette sier meg at det er sentralt å ha noen å transformere de udefinerte naturmaterialene sammen med, og at det vil bidra til flere lekemuligheter. Dette vil drøftes ytterligere under teamet «et sosialt fellesskap i naturen».

4.1.2. Naturmaterialer tilpasses enkeltbarnet

Jeg fortsetter å observere Jonas og Aleksander sin rollelek, og plutselig kommer to jenter bort. «Ka leke dåkk?» sier Sara. «TUUUT, nå kommer hurtigruta!» utbryter Bendik. Jonas ser på Bendik, før han slipper barken han har i hendene og klatrer øverst opp på trestammen, det samme gjør Jonas og de to jentene.

Jeg tolker det slik at leken forandres når jentene kommer, og at den blir mer tilrettelagt for at flere kan være med. Det ser ut til at naturmaterialer legger godt til rette for det, ettersom de tilpasses etter hvor mange som leker seg sammen. Dette ser jeg også i observasjonen med Sofie og Cecilie tidligere i drøftingen. Det synes som om trepinnen gir mulighet for at Cecilie kan være med, fordi naturmaterialet har lite begrensninger på antall barn som kan delta. Det kan tenkes at dette er i motsetning til en definert «enhjørning» i barnehagen, hvor det er tydelige begrensninger på antall barn det er plass til. Dette er i samsvar med Öhman, som hevder at definerte leker kan føre til økt konkurranse om lekene (Öhman, 2012 s. 80). Svaleryd (i Öhman, 2012 s. 80) presiserer også at definerte lekmaterialer fører til flere konflikter mellom barna.

Dette får meg til å stille spørsmål ved om lek med naturmaterialer bidrar til å skape et inkluderende lekemiljø. Ifølge Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skal barnehagen jobbe mot en inkluderende barnehage. Her presiserer regjeringen at det viktigste barnehagen gjør for å fremme og styrke en inkluderende praksis, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. Ifølge Sjøvik (2020) handler inkludering om å tilpasse helheten slik at alle naturlig kan finne en plass i fellesskapet (s. 41). For å få til det hevder hun at vi må jobbe for at det fysiske miljøet skal passe for alle (s. 41). Jeg undrer over om det kan tenkes at naturens materialer sørger for et miljø hvor alle kan finne en naturlig plass, fordi materialene kan defineres etter barnets forutsetninger? Dersom det stemmer, kan det tenkes at vi får en mer inkluderende barnehage ved lek med naturmaterialer. Kanskje kan det også bidra inn i arbeidet med å sikre kompetanseløftet i Meld. St. 6 (2019–2020).

4.2. Et sosialt fellesskap i naturen

Under analyse av datamaterialet finner jeg mye sosial lek, hvor mange barn er aktivt deltakende. Et eksempel er i leken til Anna og Celine, hvor de står og ser på trestokken de nettopp har løftet sammen som ligger på bakken. «Olaus! Kan du kom og hjelp oss og finn ut ka vi ska bruk treet te?» utbryter Anna. Olaus er langt unna, og Anna ser tilbake på Celine. «Æ vet!» sier Celine, før hun går bort til den ene enden av treet, går opp på enden og begynner å balansere bortover treet. Trestokken ligger et sted hvor terrenget er ujevnt, noe som fører til at den ruller, Celine faller av, og går tilbake til enden og begynner på nytt. Plutselig kommer Olaus bort til dem, og sier noe jeg ikke oppfatter. Så to barn barna tak i stokken, og prøver å løfte den opp imellom to trær som står nære hverandre. Pedagogisk leder kommer bort og hjelper barna med å løfte den opp slik av den blir kilt mellom to trær og kan brukes som en slags dumphuske.

I starten av observasjonen tolker jeg det som om at Anna vil ha hjelp til å definere hvilken lek de skal leke med trestokken, og når Olaus er opptatt må Anna samarbeide med Celine for å finne det ut selv. Det ser det ut til at barna vet at Olaus har mye kompetanse og erfaring med lek i naturen, og dermed er en populær lekekamerat. Dette kan tyde på at de helst vil at han skal definere hvilken lek trestokken skal brukes til. I en samtale med pedagogisk leder i

etterkant kan han fortelle om sin erfaring med hvordan de udefinerte naturmaterialene inviterer til samarbeid og sosial lek. «Elementene i naturen er ikke definerte, derfor må barna tenke sammen for å finne ut hva de skal leke» sier han.

Videre tolker jeg at barna får mulighet til å lære av Olaus hvilke lekemuligheter de har med naturmaterialer, og kan transformere dem selv neste gang. Dette ser ut til å kunne kobles til Vykotsky (1978), som har introdusert noe han kaller *den nærmeste utviklingssone*. I dette begrepet betegnes hva barnet mestrer på egen hånd, og hva barnet trenger hjelp til (i Glaser, Størksen & Drugli, 2018 s. 33). Her hevder han at all læring og utvikling skjer i samhandling med andre, i et samspill med en voksen eller et mer kompetent jevnaldrende barn (Glaser, Størksen & Drugli, 2018 s. 33). Det ser altså ut til at vi kan fremme barns lekemuligheter ved at de får inngå i sosiale fellesskap sammen med barn som har mer kompetanse om lek med naturmaterialer enn de selv har.

I en annen observasjon samme dag står Emilia og Thea på 5 år på et åpent område i skogen. Plutselig kommer Elias og Olaus løpende mot jentene med hendene veivende i været med to store, tynne kvister. «Koste vaske koste koste vaske vaske» sier begge guttene i kor. «Åneiii vaskemaskina kjæm» sier Emilia. «Wæææ no må vi pass oss så vi ikke bli vaska bort» sier Thea. Her tolker jeg at det blir etablert en rollelek, hvor barna later som at en «vaskemaskin» kommer når guttene kommer løpende bort. Det ser Öhman ut til å være enig i når hun hevder at det å late som om er et av hovedtrekkene i en rollelek (2012 s. 123). Hun presiserer at barns evne til å late som om i lek utvikles i relasjonen med andre, hvor barnet er avhengig av en mer kompetent lekekamerat (s. 123). Det ser ut til at guttene veileder og hjelper jentene med å fortså at de later som om ved å komme løpende med naturmaterialer de har transformert. Dersom guttene har mer lekkompetanse med naturmaterialer enn jentene, tolker jeg at vi kan fremme deres lekemuligheter ved at de får inngå i sosiale fellesskap sammen.

Videre kan det se ut som at *den nærmeste utviklingssone* blir etablert. Dersom det stemmer, vil det i følge Winnicott (1981) bli mulig å dele lekopplevelsen, og mulig for lekpartene å gå inn i det en rollelek innebærer (i Öhman, 2012 s. 125). Når et barn gir støtte og veiledning i første omgang, vil barnet som mottar denne støtten senere kunne dele denne kunnskapen og erfaringen med andre barn som trenger det (Winnicott, 1981 i Öhman, 2012 s. 125). Det kan altså se ut til at naturens materialitet har egenskaper som fremmer barns mulighet til å inngå i en rollelek, og at denne lekkompetansen senere også deles med andre barn.

4.2.1. Naturen frigir tid

I en samtale med pedagogisk leder viser han til hvordan personalets deltakelse i lek spiller en viktig rolle i et nytt lekemiljø. «Når vi kommer til et nytt lekemiljø kan jeg se at noen av barna ser lekemulighetene med en gang, og begynner å leke seg. Andre kan trenge litt veiledning, og da må vi være til stede» hevder pedagogisk leder. Jeg tolker dette dit at personalet er opptatt av være til stede i barnas lek, og dermed kan de gi veiledning dersom det trengs. I andre eksempler fra datamaterialet tolker jeg også at pedagogene er aktivt til stede i leken til barna. Dette tolker jeg fordi pedagogene forflytter seg ofte imellom barna, og holder seg sjeldent lenge på samme plass. I en samtale med pedagogisk leder opplever jeg å få en utvidet forståelse av hvordan naturen kan legge til rette for personalets tilstedeværelse i leken til barna.

«Man blir veldig opphengt i tiden og plikter som skal gjøres inne på barnehagen til en bestemt tid. I motsetning til i skogen, hvor vi personalet er fri. Her får ikke andre tak i oss bare for å spørre om noe. Dermed har vi også mer tid til å sørge for at hvert enkelt barn blir sett, og vi kan være til stede i barnas lek. I tillegg har vi en større mulighet til å være spontane i naturen, og gjøre det som er best for barna der og da. Mye av dette har å gjøre med at vi ikke har pauser vi er avhengige av å ta midt på dagen når vi er på tur» sier han.

Jeg tolker dette som at materialiteten i naturen frigir tid hos personalet. Det kan se ut som at pedagogene har mindre strukturelle faktorer de må ta hånd om i naturen, og at det påvirker personalets involvering med barna. Dersom personalet har mer tid til å sørge for at hvert enkelt barn blir sett, stiller jeg spørsmål til om personalet får mulighet til å veilede barna dersom leken medfører uheldige samspillsmønstre. Det skal barnehagen gjøre ifølge Rammeplanen, i tillegg til å analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan se ut til at de manglende strukturelle faktorene legger godt til rette for det når de frigir tid.

Dette får meg til å stille spørsmål ved forskjellen på det å være ute på tur, og det å være ute i barnehagens uteområde. Man er ofte færre barn når man er på tur, i motsetning til i barnehagens uteområde hvor kanskje hele barnehagen er ute samtidig. Det kan tyde på at personalet har en større kapasitet til å følge med på barnas lek i naturen, fordi det blir færre

barn å holde øye med. Dette ser Storli ut til å være enig i når han hevder at det er stor forskjell på oppmerksomheten til de voksne når det er mange barn ute samtidig, og når man er ute med en liten gruppe barn (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 359). Han utdyper at dette også fører med seg en forskjell på hvor mye man klarer å involvere seg i barnas lek (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 359).

Også Öhman (2012) skriver om viktigheten av at personalet er til stede i barns lek (s. 234). Hun mener at trygghet er en av grunnforutsetningene for barns lek. Videre hevder hun det ofte holder at personalet er fysisk til stede for å sikre enkeltbarnets trygghet i lek (Öhman, 2012 s. 234). Det kan derfor tenkes at når naturen frigir tid, får personalet mer tid til å være til stede og gi barna trygghet i lek. Det får meg til å stille spørsmål ved om personalets tilstedeværelse også fremmer barnas lyst til å utforske lekemuligheter, fordi den viktige tryggheten er der.

Johnson, Christie & Wardle beskriver ulike roller man som pedagog kan ta i leken til barna, hvor en av dem er beskrevet som en aktivt støttende posisjon (Öhman, 2012 s. 245). Denne rollen kaller de rekvisitør, hvor pedagogen hjelper barna med å blant annet arrangere leksituasjoner, tilby råd om hvordan de kan fordype seg, og assisterer dem med materiale (Öhman, 2012 s. 245). Dermed kan det også tenkes at personalet kan assistere barna underveis med flere udefinerte naturmaterialer som de kan transformere, og at lekemulighetene da utdypes og blir flere. Öhman (2012) ser ut til å være enig i dette når hun mener at det å forme et godt lekemiljø blant annet handler om å gi barna nytt fantasiskapende stoff å leke med (s. 15).

I sitatet hevder pedagogisk leder at personalet får en økt mulighet til å være spontane i naturen. Dette får meg til å undre over om det oppstår spontane situasjoner hvor også personalet opplever det som interessant å involvere seg i leken. Det kan tenkes at det også bidrar inn i jobben med å danne et godt lekemiljø med mange lekemuligheter, fordi personalet kan inspirere og vise barna hvordan de kan leke seg med naturmaterialer. På denne måten tror jeg Vygotsky (1987 i Glaser, Størksen & Drugli, 2018 s. 33) sin *nærmeste utviklingssone* blir benyttet igjen, hvor barna kan lære om lekemuligheter av pedagogen.

Det er viktig for meg å presisere at jeg har ingen funn som viser at personalets tilstedeværelse kun er positivt når det gjelder barns lekemuligheter. I artikkelen til Wold, Skår & Gundersen

finner de at det er samvær med andre barn som er betydningsfullt, ikke de voksne (Wold, Skår & Gundersen, 2016 s. 35). Her utdyper de at flere av barna følte seg mindre frie med en voksen til stede, og at det ble for mange formaninger om hva barna kunne og ikke kunne gjøre (Wold, Skår & Gundersen, 2016 s. 35). Som nevnt tidligere kan pedagogen med fordel ta rollen med å veilede barna i leken, uten å ha en aktivt deltakende posisjon (Christie & Wardle Öhman, 2012 s. 245).

4.3. Risikofylt lek med naturmaterialer

I analyse av datamaterialet finner jeg mye jeg tolker som risikofylt lek, og det er derfor kategorisert som et nytt tema. Jeg tolker leken som risikofylt fordi barna bedriver mye lek som innebærer stor høyde, som klatring og balansering, hvor det er en fare for skade ved fall. Sandseter & Jensen (2014) nevner også denne type lek når de beskriver hvordan barn engasjerer seg i risikofylt lek (s. 14).

Et eksempel er i en av observasjonene mine, hvor pedagogisk leder Eivind løper bort til et tre på myra, og klatrer opp. Alle de fire barna som er med begynner å klatre i hvert sitt tre. Sander 5 år prøver å komme seg opp til første gren, men her er det er veldig langt opp. Han bruker ikke lang tid på å prøve, før han løper bort til et annet tre like ved og prøver på nytt. I dette treet er det kortere avstand opp til den første greina, og dermed klatrer Sander slik at han er på høyde med de andre barna. Jeg tolker denne leken som risikofylt fordi klatring i trær innebærer en fare for å skade seg dersom man faller ned.

Jeg tolker at Sander synes det var for skummelt å klatre opp i det første treet. Ved å få prøve på nytt i et mindre utfordrende tre, og dermed få det til, tolker jeg at han får oppleve mestring. Denne mestringsfølelsen bør være den som dominerer over følelsen av frykt under risikofylt lek, fordi barna først og fremst driver med dette fordi det gir dem positive opplevelser (Sandseter, 2010a; Sutton & Smith, 1997, s. 15). Mestringsfølelsen er ifølge Sandseter (2014) essensiell dersom barna skal fortsette å oppsøke denne type lek (s. 15). Dersom barna kan finne passende utfordringer til deres risikoterskel, og dermed oppleve mestring, kan det tenkes at naturmaterialer fremmer barnas motivasjon til å oppsøke risikofylt lek. Dette ser Lundhaug & Neegaard ut til å være enig i. De hevder at barn som leker i naturen naturlig vil søke risikofylte aktiviteter for å kjenne på grensene sine (Lundhaug & Neegaard, 2017 s. 27).

I observasjonen med Sander virker det som om at trær som naturmateriale kan fremme hans mulighet for å oppleve risikofylt lek, fordi han har mulighet til å tilpasse utfordringen ut ifra sine forutsetninger. Dette ser Hagen ut til å være enig i når han hevder at naturen som lekemiljø er formbart og dynamisk, hvor barna kan finne passende utfordringer (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 365). I en samtale med pedagogisk leder etter observasjonen ser han ut til å ha erfaring med dette når han sier at «ikke alle mestrer å for eksempel balansere på den stokken som er høyt over bakken, men det betyr ikke at vi må hindre alle i å gjøre det. Vi må da hjelpe den enkelte». Han utdyper om sin erfaring med at naturens materialer gir barna mulighet til å finne passende aktiviteter, uansett hvilke forutsetninger de har, og at det bidrar til at alle kan få oppleve denne lektypen.

Her tolker jeg at naturens materialer kan hjelpe personalet med å tilpasse de ulike risikoelementene til hvert enkelt barn. Sandseter & Jensen (2014) ser ut til å være enig når hun presiserer at naturen som lekemiljø som regel gir passe utfordringer for alle når det kommer til risikolek, uansett alder, størrelse, ferdighetsnivå eller interesser (s. 22). Hagen hevder også at naturmaterialer som eksempelvis stubber og stokker gir barn større mulighet til å velge risikofylt lek som er tilpasset deres forutsetninger og risikoterskel (Sandseter, Hagen, Moser, 2018 s. 365). Videre kan det også tenkes at flere barn får oppleve mestring av å være ute i naturen enn de ville gjort i barnehagens utemiljø. Dette nettopp fordi naturen gir barna et miljø hvor de kan tilpasse utfordringene etter deres forutsetninger.

4.3.1. Lekeslåssing med naturmaterialer

I datamaterialet finner jeg også lek som innebærer fare for å skade hverandre, som lekeslåssing og fektning med ulike materialer. Dette er to karaktertrekk Sandseter & Jensen nevner når de beskriver hvordan barn engasjerer seg i risikofylt lek (2014 s. 14). Et eksempel er leken til Oskar og Adrian, hvor de står mot hverandre på den åpne plassen i skogen med hver sin pinne i hånda. «Angard!» sier Oskar, «Angard!» roper Adrian høyere. Begge guttene tar kvistene mot hverandre, og lager høye lyder samtidig som de slår pinnene mot hverandre. De stopper slaget rett før pinnen treffer kroppen til en av dem.

I observasjonen tolker jeg det slik at begge guttene har forstått at dette er en lek, og ikke en ekte slåsskamp. Dette tolker jeg fordi de stopper rett før de slår på kroppen til hverandre med pinnene. Dette er i samsvar med Storli, som skriver at det som tydeligst skiller lekeslåssing fra ekte slåssing, er at hensikten aldri er å skade den det lekes sammen med (Sandseter & Jensen, 2014 s. 85). Storli hevder i tillegg at slag og spark skal utføres slik at de enten stopper før de treffer, eller med en kraft som gjør at det ikke føles som et maktovergrep av den som mottar angrepet (Sandseter, 2014 s. 86). Det virker derfor som at guttene har respekt for risikoen som er til stede, og har forstått at dette er en lek hvor vi later som.

Jeg har allerede sett at naturens materialitet har egenskaper som fremmer barns lekemuligheter, fordi de er formbare og dynamiske. Videre stiller jeg spørsmål ved om naturens materialitet legger til rette for lekeslåssing fordi naturmaterialet enkelt kan bli noe man tar i bruk når man lekeslås. Storli skriver at det å late som om man er i slåsskamp er noe essensielt som kjennetegner lekeslåssing (Sandseter & Jensen, 2014 s. 87). Han hevder også at når virkeligheten blir satt til side, er barnet fullstendig klar over at det later som om i lek (s. 87). Det kan derfor tenkes at når barna allerede later som om pinnen er noe den ikke er, ligger det også lett tilgjengelig å late som om de har en slåsskamp.

4.3.2. **Personalets holdninger og toleranse for risikofylt lek**

I samtalene med pedagogisk leder viser han til et brennende engasjement for risikofylt lek, og det er tydelig for meg at han har en positiv oppfatning av denne lektypen. I en videre samtale utdyper han om viktigheten av å ikke overføre den redselen man kanskje har selv over på barna, slik at man stopper dem fra å kunne få denne lekmuligheten.

«Dersom en pedagog er skeptisk til risikofylte aktiviteter er det viktig å være ærlig på det, og kunne si at man vil noen andre skal ta over, i stedet for å stoppe barna i leken og overføre den redselen man selv har» sier pedagogisk leder.

Her ser det ut til at pedagogisk leder er opptatt av at personalet ikke setter begrensninger for barna under risikofylt lek, fordi han vet hvilke positive effekter barna får av denne typen lek. Jeg tolker at pedagogisk leders engasjement bidrar til at barna får mulighet til å oppsøke risikofylte aktiviteter, fordi de ikke blir stoppet i utforskingen. Videre kan det tenkes at

dersom pedagogisk leder hadde hatt en negativ holdning til denne lektypen, ville det hindret barna i å få denne lekmuligheten. Dette ser Sandseter & Jensen (2014) ut til å være enig i når de nevner forutsetninger for at barn får oppleve risikofylt lek (s. 23). Her nevnes blant annet at de ansattes oppfatning, holdning og toleranse for risiko er av stor betydning (s. 23).

Videre lurer jeg på om det kan tenkes at naturens materialitet påvirker personalets oppfatning av risiko. Jeg har allerede drøftet hvordan naturens materialitet sørger for et lekemiljø som er naturlig risikofylt, hvor barna kan tilpasse risikoelementene etter sine forutsetninger. Det får meg til å stille spørsmål ved om personalet får en mer positiv oppfatning av risikolek, fordi det er tryggere når barna kan tilpasse risikoen etter deres premisser og forutsetninger. Kanskje vil da holdningen til de risikofylte aktivitetene endres, og det vil føre til at barna får flere lekemuligheter som er risikofylte.

5. Oppsummering og avslutning

Innledningsvis i denne oppgaven ble studiens teoretiske grunnlag presentert. Videre ble valg av metode redegjort for og begrunnet. Jeg har gjort en kritisk vurdering av metodebruken, samt beskrevet hvilke forskningsetiske hensyn som er ivaretatt. Videre er funn som er gjort i studien presentert, og drøftet opp mot relevant faglitteratur og teori/forskning. Her har jeg drøftet problemstillingen «*hvordan kan naturens materialitet fremme femåringens lekemuligheter?*».

Det ser ut til at naturens materialitet kan gi mange lekemuligheter, som er tilpasset hvert enkelt barns forutsetninger og utgangspunkt. Dette gjelder blant annet under risikofylt lek, hvor jeg har tolket at barna kan tilpasse leken etter deres ferdighetsnivå og risikoterskel. Det ser også ut til å gjelde under rollelek, hvor barna kan transformere naturmaterialene etter deres ønsker og forutsetninger.

Også personalets involvering i barns lek ser ut til å bli påvirket av naturens materialitet. En uformell samtale med pedagogisk leder fikk meg til å drøfte at opphold i naturen frigir tid hos personalet, slik at de får mer tid til å veilede, delta i og berike leken på barnas premisser.

I tillegg tolket og drøftet jeg at sosiale fellesskap i naturen er betydningsfullt. Det ser ut til at vi fremmer barns lekemuligheter ved at de får inngå i sosiale fellesskap med barn med mer kompetanse med naturmaterialer enn de selv har. Jeg har også sett at naturens materialitet sørger for at mange barn kan delta i lek, fordi leken kan forandres ved å transformere naturmaterialene. Dette fikk meg til å stille spørsmål rundt naturen som inkluderingsarena i barnehagen.

Som jeg skriver i innledningen, ble jeg inspirert til å skrive denne oppgaven av Meld. St. 6 (2019–2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO». Kanskje kan naturens materialitet gi like muligheter for alle barn – uavhengig av bakgrunn og forskjeller, fordi lekemulighetene tilpasses enkeltbarnet? Da kan det tenkes at naturen er en arena hvor vi kan sikre at kompetanseløftet blir gjennomført. Jeg synes det er spennende å tenke på hva dette kan bety for morgendagens barnehage. Det ville vært veldig interessant å studere videre.

6. Referanseliste

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

Dalland, A. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.

Glaser, Størksen & Drugli (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barnehagens-formal-og-innhold/lek/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk

Lundhaug, T. & Neegaard, H. R. (2017). *Friluftsliv og uteliv i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Sandseter, E. B. H. & Jensen, J. O. (2014). *Vilt og farlig: om barn og unges bevegelseslek*. Gyldendal Akademisk.

Sandseter, E. B. H. & Storli, R. (2020). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.

Sandseter, E. B. H., Hagen, T. L. & Moser, T. (2018). *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg.). Gyldendal.

Sjøvik, P. (2020). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Universitetsforlaget.

Thaagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder (5. utg)*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk forlag AS.

Wold, L. C., Skår, M. & Gundersen, V. (2016). «Innendørs blir fantasien innestengt»: om nærnaturens betydning i barns hverdagsliv. *Tidsskrift for utmarksforskning*, 2016 (1), <http://hdl.handle.net/11250/2425868>

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

7. Vedlegg

7.1. Samtykkeskjema



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Natur som inkluderingsarena»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å se nærmere på **hvilke muligheter tur i natur om vinteren skaper for barns inkludering i lek**. I dette skrivet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg som skal gjennomføre dette prosjektet heter Kamilla Rindal Krogstad, er fra Melhus, og er nå i ferd med å avslutte mine tre år på Natur og Friluftsliv ved Dronning Mauds Minne Høgskole. I løpet av disse tre årene har jeg utviklet en stor interesse for det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagens utemiljø, og da spesielt på tur i natur.

Formål

I 2020 kom stortingsmeldinga «Tett på» (2019-2020) som sier noe om forventninger til barnehagens arbeid med inkludering. I tillegg ble det lagt ved et nytt kapittel i barnehageloven som skal sikre at barna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. I videreføring av dette er formålet med prosjektet å se nærmere på **hvilke muligheter tur i natur om vinteren skaper for barns inkludering i lek.**

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal observere hvordan barn tar i bruk egenskaper ved naturen, og hvordan disse egenskapene kan fremme barns inkludering i lek. Metoden jeg vil bruke for å finne ut av problemstillingen er observasjoner av barnehagebarn på tur. I tillegg til dette ønsker jeg å ha uformelle samtaler med personalet underveis på tur om deres erfaringer med problemstillingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke fram til prosjektets slutt, uten å oppgi noen grunn.

Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg/vi vil bare bruke opplysningene til formålene jeg/vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg/vi behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 29.04.2022.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(Veileder)

Kathrine Bjørgen

Agnete Vaags

Kamilla Rindal Krogstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Natur som inkluderingsarena». Jeg samtykker til:

å delta i observasjon

å delta i uformelle samtaler

Dato: ...11.03.22

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg/vi ikke innhente din underskrift.

Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.