

# Bacheloroppgave

Hvilke forventinger møter førskolelærere som har gått  
fordypning natur- og nærmiljø?

Monica Cristin Vennevik  
Kandidatnummer 708

Veiledere: Ingeborg Karina Berg og Rolv Lundheim

Natur- og nærmiljølinje, med fordypning i fagområdene fysisk fostring og  
naturfag med miljølære

2013  
Dronning Mauds Minne høgskole

## **Forord**

Da sitter jeg her og er snart ferdig med min bacheloroppgave, og er snart ferdig med mitt studieforløp her på Dronning Mauds Minne høgskole. Det er med blandede følelser at jeg ser frem til å gå ut i arbeidslivet. Jeg er spent og gleder meg, men kommer til å savne mine medstudenter, og studietiden i seg selv. Denne oppgaven har fått meg til å virkelig innse at min tid som student er over om bare noen få uker, men hvor ble det av tiden?

Jeg vil rette en spesiell takk til mine intervjupersoner, og veiledere Rolv Lundheim og Ingeborg Karina Berg for god veiledning, og støtte gjennom prosessen med denne oppgaven.

Trondheim, April 2013  
Monica Cristin Vennevik

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Forventningen om å dele av sin kunnskap.....	3
1.2 Begrunnelse for valg av tema .....	3
1.3 Oppgavens oppbygging og fokus .....	4
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>5</b>
2.1 Begrunnelse for valg av metode .....	5
2.2 Forberedelse.....	6
2.3 Utvalg av informanter.....	6
2.4 Etske retningslinjer .....	7
2.5 Metodekritikk .....	7
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>9</b>
3.1 Hvorfor egen førskolelærerutdanning med F-linje? .....	9
3.2 Utepedagogens rolle .....	10
3.3 Forventinger.....	11
3.4 Motivasjon .....	12
3.5 Kollegaveiledning.....	13
3.6 Artskunnskap og naturopplevelser.....	14
<b>4.0 Presentasjon av resultat og drøfting</b> .....	<b>16</b>
4.1 Forventinger.....	16
4.2 Motivasjon .....	16
4.2 Kollegaveiledning.....	17
4.3 Utepedagogens rolle .....	18
4.4 Artskunnskap og naturopplevelser.....	20
<b>5.0 Avslutning</b> .....	<b>22</b>
<b>Referanseliste</b> .....	<b>23</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Forventningen om å dele av sin kunnskap

«Å arbeide som lærere enten det er i møte med små barn eller voksne studenter, handler om kommunikasjon mellom mennesker» (Furu, Granholt, Haug & Spurkland, 2011). Læring er et fenomen der formidling av kunnskap er sentral. I førskolelærerutdanningen forventes det at faglærere skal dele raust av sin kunnskap. I barnehagen er det førskolelæreren som møter slike forventinger hos barn, kolleger, foreldre og sentrale styringsdokumenter (ibid.).

### 1.2 Begrunnelse for valg av tema

Underveis i utdanningen har jeg blitt mer og mer klar over at jeg snart skal ut å lede en personal- og barnegruppe. Jeg har snakket en del med bekjente og venner som er utdannet og ute i jobb. Dette for å være forberedt til arbeidslivet som pedagogisk leder/førskolelærer på en best mulig måte. Det virker som det ikke er til å unngå det velkjente «praksissjokket», det er et gjennomgangordsord som man hører både fra bekjente og venner som er utdannet, faglærere og praksislærere. Jeg er forberedt på å møte dette praksissjokket, men vil også prøve å unngå det. Jeg har spurt meg selv på hvilken måte jeg kan unngå dette, eller i alle fall minske det, og da kom jeg fram til forventningsavklaring. Alle forventer noe; jeg som snart nyutdannet, min kommende arbeidsgiver, mine kommende kollegaer og de som ellers er rundt meg, har forventinger bevisst eller ubevisst.

Etter samtaler med nyutdannede har jeg blitt sittende med en del spørsmål. Jeg lurer på om det er slik at forventinger ikke blir avklart godt nok, og om det er grunnen til at en del nyutdannede ikke føler at de gjør en tilstrekkelig/god nok jobb? Dette spørsmålet førte igjen til andre spørsmål; Hva som forventes av en førskolelærer som har gått førskolelærerutdanning med natur- og nærmiljølinje, med fordypning i fagområdene fysisk fostring og naturfag med miljølære (heretter kalt F-linja)? Det ser ut til at det satses mer og mer på friluftsbarnhager, er det da slik at det forventes mer av de som har gått F-linja også? På bakgrunn av disse spørsmålene og tankene endte jeg opp med min problemstilling som er **Hvilke forventinger møter førskolelærere som har gått 3-årig fordypning med natur- og nærmiljø?**

### 1.3 Oppgavens oppbygging og fokus

Denne oppgaven har jeg delt i tre. En metodedel, en teoridel, og en del hvor jeg presenterer resultatene og drøfter, før jeg til slutt kommer med en avslutning. Fokuset gjennom hele oppgaven vil være forventningene til førskolelærere som har gått F-linja, som er i tråd med problemstillingen jeg har valgt.

Metodedelen tar for seg en beskrivelse av metoden jeg har valgt å bruke. I dette kapittelet redegjør jeg også for utvalget av informanter og de etiske retningslinjene, før jeg ser på metodekritikk.

Når det gjelder forventninger har jeg slitt med å finne relevant teori. Dermed har jeg valgt å beskrive hva som ligger i begrepet *forventninger* i teoridelen. Jeg ser også på hvorfor det er en egen F-linje. Jeg har valgt å ta med dette er fordi det er relevant i forhold til problemstillingen. Resterende av teorien består av teori om utepedagogen, motivasjon, kollegaveiledning og til slutt artskunnskap.

I resultat- og drøftingsdelen presenterer jeg et utvalg av resultatene. Disse drøfter jeg sammen med mine egne tanker og synspunkter, og opp mot teori jeg har skrevet i teorikapittelet. De resultatene jeg presenterer og drøfter videre, er forventninger som alle informantene hadde til felles.

## 2.0 Metode

Metode er vårt redskap når vi skal undersøke noe (Dalland, 2007). Metoden sier oss hvordan vi skal gå frem for å innhente nødvendig data for det man skal undersøke. Det finnes to typer metode, kvalitative og kvantitative. Kvantitative metoder gir oss funn og resultater som er målbare og gjerne brukes i statistikk. Kvalitative metoder er ikke målbare, men går i dybden og forteller om opplevelser og meninger (Ibid.). Ved bruk av kvalitativ metode kan jeg i mitt tilfelle finne ut hvilke forventninger førskolelærere som har gått på F-linja i tre år møter i arbeidslivet.

Jeg har valgt å bruke begrepet intervjupersoner på de personene jeg har intervjuet da det i følge Dalland (2012) er et nøytralt begrep, og sier ikke noe annet enn at det er en person som har blitt intervjuet.

### 2.1 Begrunnelse for valg av metode

«Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte» (Dalland, 2012:111). For å finne svar på min problemstilling har jeg brukt intervju som metode. Dalland (ibid.) sier at refleksjonene omkring valg av metode må komme klart frem. Slike valg innebærer ofte overveielser mellom det ideelle og det som er praktisk gjennomførbart. For å kunne komme i dybden og få vite hva intervjupersonene personlig forventet i forhold til problemstillingen min, valgte jeg intervju som metode. Når jeg bruker intervju som er en kvalitativ metode, sikter jeg mot å fange opp meninger og opplevelser (ibid.). Meningene og opplevelsene jeg får i resultatet gir meg kun et innblikk, og jeg kan ikke generalisere ut i fra resultatene jeg får. Forskerens beherskelse av metoden har også en betydning var valget av metode. Desto bedre man behersker metoden, jo bedre blir resultatene (ibid.) Jeg har i tidligere oppgaver brukt intervju som metode og følte meg mer komfortabel med å bruke dette, istedenfor kvantitativ metode som er ukjent. Å bruke en ukjent metode kunne ført til mindre gode resultater, på grunn av at jeg ikke hadde kjennskap til eller brukt kvantitativ metode før. I et forskningsintervju er det jeg som intervjuer som er hovedinstrumentet. Det er på bakgrunn av mine spørsmål at jeg får svar. Hvordan jeg oppfatter svarene jeg får, hvordan jeg forstår dem og hvordan jeg tolker dem er avgjørende for hvilket resultat jeg kommer frem til. Grunnlaget for slike forskningsintervju er

at man skal kunne få en innsikt slik at man kan si noe om hvordan situasjonen er for alle i det temaet man belyser (ibid.). Jeg som forsker vil prøve å se sammenhenger. (Løkken, Søbstad, 2006). Å kunne si noe om hvordan situasjonen er, «.. er et uopnåelig mål (Dalland, 2012:151). Men man kan få større forståelse om hvordan situasjonen er for målgruppen ved å ha snakket med en del. For at en beskrivelse skal gi en så helhetlig og dekkende forståelse som mulig er det ofte nødvendig å stille utfyllende spørsmål. Altså at jeg som intervjuer lytter godt og kommer med utfyllende spørsmål. Vet at jeg lytter godt gir jeg signaler til intervjupersonen om at jeg vil ha utfyllende svar og dermed «krever» mer av intervjupersonen. Jeg forsikrer meg også at jeg har forstått det som blir sagt ved å stille utfyllende spørsmål, og får mer ut av intervjuet (ibid.).

## **2.2 Forberedelse**

Når jeg utførte disse intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd. «Å utarbeide en intervjuguide er samtidig å forberede seg faglig og mentalt til å møte intervjupersonen» (Dalland, 2012:167). Man tenker ut på forhånd hva man vil ha svar på, hvilke svar man kan få og kan da med fordel ha oppfølgingsspørsmål klare. Samtidig er det viktig å ikke låse seg til intervjuguiden, det kan komme svar som man vil følge opp og vite mer om, og da er det viktig at man er åpen for dette for å få et best mulig intervju.

## **2.3 Utvalg av informanter**

Når det gjaldt mitt utvalg av intervjupersoner gjorde jeg et strategisk valg. Jeg bestemte meg for at jeg skulle intervju pedagogiske ledere i barnehager som ikke hadde noen bestemt friluftprofil. Dette for at svarene om hvilke forventninger de hadde ikke skulle bli farget av erfaringer, som det kunne ha gjort hvis de jobbet i en friluftsbarnehage. Så ved å velge barnehager og pedagogiske ledere som ikke hadde noe direkte fokus på friluftsliv, mener jeg at jeg ville få et mest mulig nyansert intervju. Grunnen til at jeg valgte pedagogiske ledere var fordi at det er de som har ansvaret for avdelingen de jobber på, og har forventninger til de de jobber med, kanskje i høyere grad enn fagarbeidere og assistenter. Jeg valgte også å ha to pedagogiske ledere som var nyutdannet for et år siden og en pedagogisk leder som hadde jobbet i mange år som pedagogisk leder. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ha to som var

nyutdannet og to som hadde lang erfaring, men det var vanskelig å finne intervjupersoner med lang erfaring som hadde tid til et intervju, dermed ble det bare en med lengre erfaring. Grunnen til at jeg ville intervju personer med liten og mye erfaring var for å få frem om det var noen forskjell mellom forventningene de hadde. Jeg hadde en tanke om at forventningene kunne være ganske forskjellige etter hvor mye erfaring de hadde.

Intervjupersonene fant jeg gjennom bekjentskap, i tillegg til at den ene var praksislæreren min i tredje klasse praksis. Begrunnelsen for at jeg valgte personer jeg kjente, var for å trygge intervjusituasjonen for begge. «Kontakten mellom intervjuer og intervjupersonen er helt grunnleggende for utviklingen av intervjuet» (Dalland, 2012:163). Med kontakten menes det å lytte, følge med på kroppsspråk, blikkontakt og mimikk. Når man kjenner hverandre fra før, kjenner man seg automatisk tryggere, og vil ikke få den anstrengte stemningen som fort kan oppstå. Et kvalitativt intervju har som intensjon å gå inn i dybden, og da kan ikke antallet intervjuobjekter være for stort. Når man har færre samtaler gir man seg selv tid og ro til gode samtaler som kan gi mye stoff til en oppgave (ibid.).

## **2.4 Ethiske retningslinjer**

De etiske retningslinjene jeg har måttet tatt stilling til underveis i min forskning er å bevare intervjupersonenes anonymitet og sørge for informert, frivillig samtykke. Under intervjuene brukte jeg lydopptaker. Jeg fikk godkjenning av intervjupersonene, og forklarte dem at jeg skulle transkribere intervjuene, for så å slette lydopptakene slik at de ikke kunne spores tilbake, for å sikre deres anonymitet. Når man blir intervjuet utleverer intervjupersonene seg selv og det er viktig at man kan bevare sin anonymitet. Når jeg spurte intervjupersonene mine om de kunne stille til intervju, fortalte jeg grunnlaget for intervjuet, hva temaet var og forklarte at de hadde sin fulle rett til å trekke seg. «En person som blir bedt om å delta i et forskningsprosjekt, må stå fritt til å velge om han eller hun ønsker å delta» (Dalland, 2012:105). Et informert frivillig samtykke, vil her altså si at intervjupersonen sier seg villig til å delta i intervjuet, og at han eller hun har forstått hva det innebærer.

## **2.5 Metodekritikk**

Etter mine intervjuer ser jeg en ulempe med metoden jeg valgte. Jeg går selv på F-linja og at jeg da satt ansikt til ansikt med intervjupersonene kan ha ført til at de ikke kom med fullstendig ærlige svar. Det kan være at de hadde noe imot F-linja eller kritikk til den, men



ikke ville si det i intervjuene fordi at jeg som intervjuer selv gikk den linjen. Mitt siste spørsmål i intervjuguiden omhandlet hvilken kandidat informanten ville valgt ved en ansettelse dersom det sto helt likt mellom en kandidat som har gått på F-linja og en kandidat som ikke har gått på denne linja. Den ene intervjupersonen strevde litt med å svare på spørsmålet og snakket mye rundt det, men kom ikke med noe konkret svar. Det førte til at jeg følte at jeg måtte komme med en konklusjon, og få informanten til å bekrefte det.

Intervjupersonen strevde også med å bekrefte konklusjonen, men kom med et svar til slutt. Dette tror jeg hadde en sammenheng med at hun var redd for å «såre» meg med å komme med «feil» svar. Jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne stilt dette spørsmålet med en annen vinkling. Jeg kunne ha omformulert spørsmålet slik at det ikke hadde vært så direkte, og at hun eventuelt ikke hadde følt seg så presset til å komme med «riktig» svar.

## 3.0 Teori

### 3.1 Hvorfor egen førskolelærerutdanning med F-linje?

Et spørsmål som jeg mener er vesentlig å stille i forhold til problemstillingen, når man snakker om forventninger som blir satt til førskolelærere som har gått på F-linja er; hvorfor er det en egen F-linje?

Fokus på friluftsliv og verdien av å være ute har alltid vært tilstede her i Norge, men har kommet frem mer og mer. Og barnehagene satser på friluftsliv mer nå enn før. Tidsklemma har fått større fokus, med foreldre som er ute i full jobb og barn som tilbringer lengre dager i barnehagen. Det er ikke lenger en selvfølge at barna bruker lekeplassen ute i like stor grad (Bachelor førskolelærer, natur- og nærmiljø, 2010-2013, rev 2012, heretter kalt fagplanen, 2012). I tillegg er fritidsaktivitetene i organisert form og gjerne innendørs (ibid). Med dette som grunnlag har blant annet barns grov- og finmotorikk blitt dårligere (Vingdal & Hollekim, 2001).

«Barnehagen representerer et kompletterende miljø» og «foreldre og barnehagen har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling» (Rammeplanen for barnehagen, 06/11).. «Fagplanen har en klar fokusering på hvordan pedagogisk arbeid i barnehagen og skole kan innrettes mot en større bruk av uteområdene» (fagplanen, 2012). De endringene som tidsklemma, større andel organisert innendørs fritidsaktiviteter og mindre tilgjengelig og mindre bruk av naturen på fritiden, har ført til utfordringer for barnehage og skole (fagplanen, 2012). Det er på bakgrunn av dette at fokuset på F-linja er «at barnehage og skole skal gi barn rike naturopplevelser, og utvikle gode holdninger hos barn med tanke på natur- og miljøvern» (fagplanen, 2012:5).

Mye tyder på at barn som er mye ute i naturen, får fysiske, psykiske og sosiale opplevelser, utfordringer og læring som gir barna en god og solid plattform (Vingedal & Hollekim, 2001). Rammeplanen sier at alle barnehagene skal ha egnede uteområder (Rammeplanen for barnehagen, 06/11). «Vanligvis består de av for få kvadratmeter, hardtrampet grus eller asfalt med gjerde rundt. Innenfor gjerdet er det sandkasse, sklie, klatrestativ og huske» (Lysklett, 2006:7). Slike lekeapparater som er standard, gir lite rom for improvisasjon og tilpasning til hvert enkelt barn. I naturen er det naturlige utfordringer for hvert enkelt barn. Det kan være en stein som er umulig å klatre på for en toåring, men for en fireåring er utfordringen optimal. (ibid.). Naturen varierer med årstidene og med de forskjellige årstidene kommer det også forskjellige utfordringer. På vinteren kommer det snø og is, som for eksempel krever at man

klarer å lese hvor man går for ikke å falle. Med naturvariasjonene får man også stimulert alle sansene når miljøet er konstant forandring (ibid.) Opplevelser i barndommen lager en grunnmur for resten av livet» (Vingdal & Hollekim, 2001:15). Og det er flere ting som tyder på at barn som er mye ute i naturen får bedre fysisk og psykisk helse, utfordringer som er tilpasset og læring som er med på å gi barna en solid plattform for det livet har å by på (ibid.). «Naturen er et skattekammer...» (ibid.).

### 3.2 Utepedagogens rolle

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er det under flere fagområder målformuleringer som innebærer bruk og kunnskap om naturen. Målformuleringene sier blant annet at barnehagen skal bidra til å gi barna gode erfaringer med friluftsliv, og uteliv til ulike årstider. Videre sier den at barnehagen skal bidra til at barna utvikler glede ved å bruke naturen til utforskning og kroppslige utfordringer og får en forståelse av hvordan en bruker og samtidig tar vare på miljøet. Barnehagen skal også bidra til barna får erfaringer med og kunnskaper om dyr og vekster og deres gjensidige avhengighet og betydning for matproduksjonen (Rammeplanen for barnehagen 06/11).

De voksne i barnehagen er rollemodeller og forbilder for barna. Som voksen påvirker man barns holdninger, og holdningene følger dem videre i voksen alder (Lundhaug, 2010). Med tanke på at de voksnes holdninger og handlinger preger barna, er det viktig at man er bevisst på at man er en rollemodell og har positive holdninger til friluftsliv og fysisk aktivitet i uterommet. Det er viktig at man har kunnskap om utendørsaktiviteter og friluftsliv (ibid.). Pedagogens rolle i uterommet har vært lite omtalt selv om Rammeplanen sier mye om uterommet og bruken av det (Buaas, 2009). Buaas (ibid.) trekker frem de voksnes kompetanse, og kunnskap i forhold til uterommet og bruken av det. Hun fremhever de voksnes kompetanse og hun sier at en voksen skal ha «evne til å skape et trygt sosialt miljø, strukturere det pedagogiske innholdet, opptre som gode rollemodeller, se muligheter og sette fokus, sette grenser og tillate» (Buaas, 2009:54). For å kunne innfri disse punktene er det forutsatt at de voksne har ferdigheter som muliggjør det å være ute. Det kan for eksempel være ferdigheter som å kunne kle seg selv riktig, og å kunne veilede foreldre og barna om hvordan man kler seg i forhold til vær og årstider.

Om man som voksen er utrygg og ikke har de ferdighetene og kunnskapen som kreves for å være ute med barna, er det lettere og en lavere terskel for å holde barna inne (Vingdal & Hollekim, 2010). For å forbedre disse ferdighetene er det viktig med praktisk øvelse og at man fortsetter med å øve seg etterpå (ibid.). Slike nødvendige ferdigheter får man praktisert og opprettholdt gjennom tre år på F-linja. Fagplanen (2012) sier at i tillegg til de ti fagene som alle førskolelærerlinjene skal gjennom, skal F-linja «utvikle holdninger til, og ferdigheter i, utøvende praktisk virksomhet som omfatter kunnskap om bruk av natur og uterommet», og «bygge opp kompetanse til å lede og utvikle et personalteam og barn til å bli glad i og bruke naturen (fagplanen, 2012:7)».

### 3.3 Forventninger

Forventninger er ikke noe vi kan beskrive som direkte sannheter, det er knyttet opp mot våre følelser og opplevelser. Tidligere erfaringer og opplevelser har innvirkning på de forventningene man har, og de forventningen som rettes mot oss (Langtvedt, M-B, 2006). Rommetveit (referert i Langtvedt, 2006) har flere betydninger av ordet forventning. Han sier at ordet forventning betyr spent venting, i tillegg til at han sier at forventning også kan bety forhåndstro, innbillning, mistanke om, utsikt til, håp, hypotese, teori, vente resultat og utvikling og jevnfører til forhåpning. Forventninger kan også være en holdning. Om man er positivt eller negativt innstilt basert på kunnskapen man har om vedkommende (Langtvedt, 2006). Forventninger er personlig og hver enkelt legger sin egen mening i det, men for de fleste av oss er ordet forventning ladet med ønske og håp (ibid.).

Når man går fra å være student til å gå inn i et yrke, har både en selv, arbeidsgiver og kollegaer forventninger. Forventningene vil i hovedsak gå på hvordan man som nyansatt vil mestre de oppgavene man står overfor. For å sette en spesiell type forventning i sammenheng med overgangen fra student til nyutdannet, vil jeg se på det som blir kalt «self-efficacy». Det betyr forventninger om å lykkes med en aktivitet. Self-efficacy handler om «hvorvidt en person føler seg kompetent i forhold til utfordringer» (Lillemyr, O, F., 2007:114). Bandura (1977, Referert i Lillemyr, 1977) utviklet en teori om forventninger rundt det å lykkes. Han la vekt på hvordan personer vurderte sin evne til å organisere og utføre handlinger som kreves for å oppnå en god utførelse (ibid). Bandura fant ut at personlige forventninger vil påvirke og forutsi om aktiviteter settes i gang og i hvilken grad utførelsen blir påvirket av eventuelle negative hindringer. Videre sier han at forventningen man har om å lykkes påvirker hvilke

handlinger man velger å gjøre og motivasjonen for aktiviteten. Har man ingen eller liten forventning om å lykkes vil man mest sannsynlig prøve å unngå aktiviteten, mens de som har stor tro på å lykkes vil derimot mer en gjern delta. De som har lite forventninger og gjerne vil unngå aktiviteten, har også lettere for å gi opp og legger inne mindre innsats, enn de som har store forventninger. De forventningene man har er altså *motivasjonen* for aktiviteten.

### 3.4 Motivasjon

Motivasjon er det begrepet vi bruker i sammenheng med hva som får oss til å engasjere oss og prioritere en handling. Motivasjon handler om en tilstand og om hvilket forhold en har til en handling eller aktivitet (Lillemyr, 2007). Det handler også om de kreftene som får oss til å gjøre en aktivitet, og hvorfor vi fortsetter med den aktiviteten (ibid.). Det er i hovedsak to hovedtyper motivasjon, indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er betegnelsen på at noen gjør en handling eller aktivitet fordi det er meningsfylt. Man har et sterkt ønske om å investere tid og ressurser (Ibid.). White (1959, referert i Lillemyr, 2007) sier at betydningen av menneskets behov for å føle seg kompetent er hovedkilden til motivasjon. Det handler om den kompetansen man har til å kunne hankes med miljøet man er i, og å oppsøke og møte utfordringer (ibid.)

White (Harter, 1978, referert i Lillemyr, 2007:81) definerer begrepet kompetanse som «en drivkraft for all atferd der en tar sikte på å være effektiv eller kompetent i samspillet med miljøet – altså en indre motivasjonskraft som driver fram en kompetent og tilpasset atferd». White (1959, referert i Lillemyr, 2007) bruker betegnelsen kompetansemotivasjon. Denne formen for motivasjon opprettholdes fordi den gir en indre tilfredsstillelse om at man mestrer en utfordring i miljøet. Harter (1978, Referert i Lillemyr) har på bakgrunn av White (1959, referert i Lillemyr, 2007) pekt på tre karakteristiske trekk ved White sitt kompetansebegrep, hvor jeg vil fremheve det ene; «individets ønsker om å mestre miljøet på en kompetent måte» (Harter, 1978, referert i Lillemyr:87). På bakgrunn av dette karakteristiske trekket og Gotvassli sine motivasjonsfaktorer vil jeg videre se på kollegaveiledning og betydningen av den. Disse er: «å kunne utrette noe, få anerkjennelse for det en gjør, innholdet i selve arbeidet, få ansvar og vekstmuligheter/forfremmelse. vil jeg videre se på kollegaveiledning og betydningen av den (Gotvassli, 2004:186).

### 3.5 Kollegaveiledning

«Veiledning er å hjelpe en person til å finne fram til/oppdage og/eller skape nye løsninger på faglige og yrkesrelaterte problemer, tenke gjennom disse og etablere et ønske i veisøker om å prøve ut løsningene i det virkelige liv» (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, Aasland 2008:29 sitat fra Backe). Hensikten med veiledning er å styrke mestringskompetansen til veisøker slik at det er til det beste for veisøkerens målgrupper (Tveiten, 2008). Veiledning bidrar til at veisøker blir bevisst sine ressurser, mål, hva som er utfordrende, hva som gir glede og hva det er som gir mestring i jobben (Ibid.). Man kan på en måte si at veiledning er en kvalitetssikring av yrkespraksisen (ibid.) Dialogen som er i en veiledning stimulerer til refleksjon, bevisstgjøring og læring, noe som kan bidra til å styrke mestringskompetansen (ibid.). Når veiledning har som hensikt å styrke mestringskompetansen er det flere aspekter som må inngå i veiledningen. For eksempel er elementer som må inngå kunnskap, forståelse, innsikt, verdier, følelser og holdninger (ibid.). Veileder har en spesiell oppgave, og et ansvar i veiledningssituasjonen ved å ta hensyn til de overnevnte punktene. Veilederen har ofte spesielle kvalifikasjoner, det kan være i form av erfaringer og dyktighet. Det er med på å gjøre forholdet mellom veileder og veisøker til et profesjonelt forhold. Når veileder har spesielle erfaringer, dyktighet og/eller kunnskap vil veisøker ha forventninger om en faglig standard i forhold til hvordan veiledningen utføres. Disse forventningene kan være utydelig eller direkte formulert av veisøker (Eide et al, 2008). For at veiledningen på en best mulig måte skal føre til læring og vekst er det veilederens ansvar som den profesjonelle, å være kapabel og bidra slik at samtalen gjør det mulig for utvikling (Ibid.). Eide et al (ibid.) bruker begrepet endring i forhold til det å mestre.

Å veilede en som trenger hjelp og støtte til å komme videre, krever at man som veileder tar hensyn til at endring innebærer kompetanse og følelser (ibid.). I en veiledningssituasjon kan det fort bli slik at kompetansedelen er den som får størst fokus. Man vil formidle kunnskap, men kan glemme at følelser også er en forutsetning for at en endring skal skje. Følelser kan skape, eller i motsatt retning blokkere for, motivasjon til endring (ibid.). «Mennesket motiveres gjennom at våre følelser settes i bevegelse, og på den måten kan vi oppleve at opplysningene angår oss» (Eide et al, 2008:54). Ved at man stimulerer til deltakelse og engasjement fremmes motivasjonen. (ibid.). På bakgrunn av dette er det viktig at veiledningen er preget av at det er et samspill. Skal man lykkes med veiledningen må veileder og veisøker kunne se det unike i hverandre. «Det er den eneste måten en kan utnytte hverandres

kompetanse på» (Eide et al, 2008:56). Hvis man som veileder gjør veisøker til en som bare lytter, og selv ikke er deltagende, kan det føre til at veisøker føler seg mindreverdige og umyndiggjort. Det er kun når veisøker føler at veiledningen gir en meningshelhet at det bidrar til endring og mestring.

### 3.6 Artskunnskap og naturopplevelser

Undring og nysgjerrighet er noe som preger barn. Sommerfugler, frosker eller en haug med lort, gjør barna interesserte og engasjerte. Barn er oppmerksomme og oppdager mye når vi er ute i naturen. For å stimulere den naturlige nysgjerrigheten til barna må vi fortelle om dyr, fugler og krypdyr. Vi må også ha tid til å stoppe opp og gjøre barna oppmerksomme på ting. Vi kan si at vi som voksne fungerer som naturguider, men at det er barna med sine sanser som opplever verden (Vedum, Dullerud & Ødegaard, 2005). Lundheim (2000) sier at det er oppfatninger om at *opplevelse i naturen* og *faktakunnskap om naturen* er to motsetningsforhold. Det kommer også frem at denne oppfatningen bygger på at kunnskapsformidling er en trussel mot selve naturopplevelsen. Lundheim (ibid.) sine erfaringer uten at han generaliserer, er at barn er nysgjerrige, og vitebegjærlige når det kommer til faktakunnskap om naturen. Barn vil gjerne vite likheter og forskjeller på forskjellige arter, og navnet på de forskjellige artene.

Lundheim (ibid.) stiller spørsmål om grunnen til at fordommene om faktakunnskap ute har en sammenheng med de voksnes negative erfaringer fra egen skolegang, hvor naturkunnskap sjelden var knyttet til opplevelser. Et eksempel Lundheim (ibid.) belyser, er at det har blitt sagt at en botaniker ser på en blomstereng som et uferdig herbarium, men at en som kjenner en botaniker har erfart at de ofte er blant de som lettest gleder seg over en blomst eller en blomstereng. Det kommer også frem at studenter som har gått f-linjen har gitt tilbakemeldinger på at de får en større naturopplevelse når de kan se på de forskjellige artene istedenfor å se «bare gress». De har også sagt at det er mye morsommere å gå på tur når de kjenner artene. Lundheim (ibid.) sier på bakgrunn av disse eksemplene at arts kunnskap er med på å forsterke naturopplevelsen. Denne teorien blir også bekreftet av Vingdal og Hollekim (2001). Videre drøfter Lundheim (2000) om naturopplevelse, og om læring er et mål eller middel. Her stiller han to spørsmål. «Kan man tenke seg en naturopplevelse uten at det ligger et element av læring i den?» og «kan man lære noe om naturen uten at det ligger et element av opplevelse i læringen?» Her trekker han frem skoleverket, og at det der er et

hovedmål at elever, og studenter skal tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter, og at man prøver å gjøre faget mer spennende ved bruk av ekskursionsjoner og eksperimenter. Han trekker sammenhenger mellom skoleverket, og barnehagen med at man i barnehagen har aktiviteter som ligner på de man har i skolen. Lundheim (ibid.) tror at det er nyttig for alle som skal jobbe med barn, at man gjør det klart for seg selv om man vektlegger kunnskap som et middel for opplevelse, eller opplevelsen som et middel for å tilegne seg kunnskap. Lundheim (ibid.) mener at i førskolealder gir naturopplevelsen sin egenverdi en god legitimering av naturfaglige aktiviteter, men sier også at når de fleste naturopplevelsene er kunnskapsbaserte, eller at de blir forsterket av kunnskap, har kunnskapsformidling også en stor del når opplevelsen er målet.



## 4.0 Presentasjon av resultat og drøfting

Som nevnt tidligere valgte jeg å intervju tre pedagogiske ledere for å finne ut hvilke forventninger som kan vente en førskolelærer som har gått 3 år på F-linja. Jeg sendte dem intervjuguiden på e-post på forhånd, slik at de kunne forberede seg til intervjuet. Jeg har valgt å presentere resultat og drøfting sammen. På den måten viser jeg til resultat, for deretter å drøfte det, får jeg gå videre til neste resultat. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre på denne måten er for at jeg synes det er mest oversiktlig. I de forskjellige delkapitlene går jeg inn på hvert enkelt resultat og drøfter det.

### 4.1 Forventinger

Det som var en gjenganger fra alle informantene var at de forventet at førskolelæreren som har gått på F-linja hadde kunnskap om arter og dyr, og at vedkommende måtte kunne motivere, inspirere og gjerne ha kollegaveiledning. Den ene informanten hadde fått en nyansatt førskolelærer på avdelingen, og hun forventet blant annet at han kunne hjelpe henne med å endre på temperaturgrensen for når de kunne være ute på vinteren. Personlig ble jeg veldig overrasket over hvilke forventninger de hadde. Jeg trodde at de forventet praktiske ferdigheter som det å kunne tenne bål, spikke seljefløyte og slikt. Men hva er grunnen til at motivasjon, kollegaveiledning og artskunnskap har en så sentral plass i deres forventninger? Er det slik at personalet er lite motivert til å være ute? Og kan det eventuelt ha en sammenheng med at de føler at de ikke har nok kompetanse, og det dermed medfører liten motivasjon?

### 4.2 Motivasjon

White (1959, referert i Lillemyr, 2007) hevder at betydningen av menneskets behov for å føle seg kompetent er hovedkilden til motivasjon. Det har med kompetansen man har for å kunne hankses med miljøet man er i, og det å oppsøke og møte utfordringer. Er det slik at personalet føler at de ikke har den kompetansen som trengs og ikke har hovedkilden til motivasjon som White (ibid.) snakker om? Det kan også hende at personalet har kompetansen, men ikke har blitt utfordret på riktig vis, og på den måten ikke blitt motivert til å fortsette. White (ibid.) definerer kompetanse som en «drivkraft til all atferd der en tar sikte på å være effektiv, eller kompetent i samspelet med miljøet- altså en indre motivasjonskraft som driver fram en kompetent og tilpasset atferd» (Harter, 1978, referert i Lillemyr, 2007:81). Denne formen for

motivasjon kaller White (ibid.) for kompetansemotivasjon. En slik form for motivasjon opprettholdes ved at man føler en indre tilfredsstillelse, og at man mestrer miljøet og de utfordringene som er med. Jeg tenker at det er naturlig at man ikke klarer å holde på en slik motivasjon hvis man i utgangspunktet ikke føler at man har den kompetansen som trengs, og ikke mestrer de utfordringene miljøet har. Med utgangspunkt i White sin teori har Harter (ibid.) pekt på karakteristiske trekk ved kompetansebegrepet hvor jeg teoridelen fremhevet trekket som er «individets ønsker om å mestre miljøet på en kompetent måte» (Harter, 1978, referert i Lillemyr, 2007:87). På informantenes kroppsspråk og ordvalg tolket jeg det som at de slet med personalet og deres motivasjon for å jobbe med barna i uterommet. På bakgrunn av Harter (ibid.) sitt utsagn lurer jeg på hvordan man kan hjelpe personalet, med å oppnå ønsket om å mestre miljøet på en kompetent måte og med det kjenne på den indre motivasjonen som drivkraft. Kan det hjelpe med kollegaveiledning?

## 4.2 Kollegaveiledning

Kollegaveiledning var noe alle informantene mine var opptatt av, og i tillegg hadde forventning om. «Veiledning er å hjelpe en person til å finne fram til/oppdage og/eller skape nye løsninger på faglige og yrkesrelaterte problemer, tenke gjennom disse og etablere et ønske i veisøker om å prøve ut løsningene i det virkelige liv» (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid og Aasland 2008:29, sitat fra Backe.) Når jeg ser på dette sitatet og informantenes forventninger, ser jeg at det er fornuft og mening med det. Jeg tenker at veiledning i seg selv er veldig bra, og at det vil hjelpe veisøker med å finne løsning på en eventuell utfordring, eller problem. Samtidig tenker jeg at det i teorien høres bra og enkelt ut, men at det kanskje er en forutsetning at den som veileder har kompetanse til å veilede, og at veisøker er villig til å bli veiledet, og ikke ser på det som en situasjon hvor man skal bli belært. Tveiten (2008) ser på veiledning som en kvalitetssikring av praksisen og at veilederen ofte har spesielle kvalifikasjoner. Disse kvalifikasjonene kan være i form av erfaringer og dyktighet. Tveiten (ibid.) går ikke nærmere inn på hvilke erfaringer og på hvilket område det er viktig med dyktighet og erfaring. Det kan være kunnskap om friluftsliv med barn, men også erfaring med og dyktighet i det å kunne veilede, som jeg personlig ser på som viktig i en veiledningssituasjon. Informantene hadde ikke noen forventninger om at førskolelærere som har gått F-linja skulle ha *kompetanse* i å veilede, det var kun en forventning om å *veilede*. To av informantene hadde ikke noen erfaring med veiledning, og det kan være grunnen til at de forventet at man hadde erfaringer i det å kunne veilede en kollega. Som veileder har man en spesiell oppgave og et ansvar i en

veiledning. Veiledning har som hensikt å styrke mestringskompetansen. For å kunne oppnå det er det flere aspekter som må komme inn i veiledningen. Noen av de aspektene er forståelse, følelser og holdninger. Overfor veisøker har man en spesiell oppgave og et ansvar i veiledningssituasjonen. Man har også et profesjonelt ansvar i å være kapabel og bidra til at samtalen gjør det mulig for utvikling (Eide, et al, 2008). Om man ikke har kunnskap i det å veilede andre, tenker jeg at en veiledningssituasjon i verste fall kan føre til en negativ opplevelse, ved at veisøker sitter igjen med følelsen av at veileder «pøser» på med kunnskap, og at vedkommende blitt belært. I en veiledningssituasjon kan det fort bli slik at kompetansedelen får størst fokus, man kan glemme at følelser også er en forutsetning for at det skal skje endringer som hjelper veisøker (ibid.). Hvis man som veileder gjør veisøker til en som bare lytter og selv ikke er deltagende kan det føre til at veisøker føler seg mindreverdige og umyndige. Det er kun når veisøker sitter igjen med at veiledningen har gitt en meningshelhet at det bidrar til endring og mestring (ibid.).

### 4.3 Utepedagogens rolle

«Tenk på de barna som er ute i 15 minusgrader, mens vi må være inne når det er kaldere enn 5 minusgrader»

Den ene informanten jobbet på småbarnsavdeling og for de var det å komme seg ut viktigere enn å ha pedagogiske opplegg ute. De var lite ute på vinteren, på grunn av en kuldegrens på -5 grader. Var det kaldere enn 5 minusgrader var de inne hele dagen, dette så informanten på som en utfordring. Det hadde akkurat blitt ansatt en ny pedagogisk leder som hadde gått F-linja, og hun håpet at han kunne jobbe sammen med henne for å få endret på denne kuldegrensen. Når man ser på denne situasjonen hvor barna ikke får være ute når det er kaldere enn 5 minusgrader, lurer jeg på hvordan barnas holdninger til å være ute på vinteren utvikles når de tilbringer mesteparten av tiden på vinteren inne. Lundhaug (2010) sier at som voksen er man en rollemodell og et forbilde for barna, og man påvirker barnas holdninger (Lundhaug, 2010). Men hvilke holdninger er det man som voksen fremmer når man ikke er utendørs når det er kaldere enn 5 minusgrader? Rammeplanen (06/11) sier at barnehage skal bidra til å gi barna gode erfaringer med friluftsliv og uteliv til ulike årstider (Rammeplanen for barnehagen, 06/11:41), og når barna holdes innendørs mener jeg at de ikke får erfart hvordan det er ute når det er kaldere enn 5 minusgrader. Kan denne grensen ha en

sammenheng med de voksnes syn på friluftsliv når det er kaldt ute? De holdningene barna får følger dem i voksen alder, og da er det desto viktigere at de voksne har positive holdninger til friluftsliv og fysisk aktivitet i uterommet, og at man har kunnskap om utendørsaktiviteter (Ibid.).

Informanten hadde et håp om at den nyansatte førskolelæreren som hadde gått F-linja kunne hjelpe henne med å endre på den grensen for når de kunne være ute. Buaas (2009) peker på viktigheten av de voksne og deres kunnskaper og ferdigheter, hvor hun legger vekt på evnen til å skape et trygt, sosialt miljø, hvor man strukturerer det pedagogiske innholdet, at man opptrer som rollemodeller, ser mulighetene, har fokus, og at man setter grenser og tillater. Hun sier også at forutsetningen for at man skal kunne innfri disse punktene er at man har ferdigheter som gjør det mulig å være ute sammen med barna. Det at man har satt en grense for når man skal være inne i forhold til temperatur kan ha en sammenheng med at de voksne ikke har kunnskap og kompetanse om hvordan man legger til rette for friluftsliv når det er kaldt ute, og at man ser på det som en utfordring som man ikke behersker. I lys av Buaas (2009) sin teori er det lettere å holde barna inne om man er utrygg, og ikke har de ferdighetene og kunnskapen som trengs for å være ute med barn. På en annen side, kan det være at man som en kompetent fagperson ser at barna ikke får noen god opplevelse rundt det å være ute når det er kaldt, og at det blir en mindre hyggelig situasjon for både barn og voksne, og at man derfor har valgt denne grensen på temperaturen.

Samtlige av informantene var enige i at det var viktig å være en aktiv voksen i uterommet og at de alt for ofte hadde opplevd at de voksne sto sammen og pratet, istedenfor å være sammen med barna. «De mener at de forstyrrer barns lek om de er sammen med barna i uterommet». Det at alle informantene hadde opplevd dette, kan være et tegn på at personalet ikke føler at de har den kompetansen som trengs for å være aktive sammen med barna, uten å føle at de forstyrrer. Ifølge fagplanen skal studiet bygge opp kompetanse, til å lede og utvikle et personalteam til å bli glad i og bruke naturen (fagplanen, 2012). Med dette som bakgrunn skal jeg i neste delkapittel drøfte artskunnskap og bruken av det.

#### 4.4 Artskunnskap og naturopplevelser

Å ha kunnskap om arter var noe alle informantene hadde forventninger om. Det jeg lurer på er om det må være slik at en som har gått F-linja nødvendigvis trenger å ha arts kunnskap, eller kan man ha fine opplevelser i naturen uten den spesifikke kunnskapen om de forskjellige artene?

Barn er oppmerksomme og oppdager mye når man er ute i naturen, og for å stimulere den naturlige nysgjerrigheten til barna, må vi fortelle om dyr, fugler og andre arter. Som voksen er man en naturguide for barna, men det er barna med sine sanser som opplever verden. For å støtte opp om barns interesser og engasjement er det viktig at man som voksen tar seg tid til å stoppe opp og gjøre barna oppmerksomme på ting (Vedum, Dullerud & Ødegaard, 2005). Den ene informanten utdypet at hun forventet at den arts kunnskapen førskolelæreren som har gått F-linja har bidro til læring i barnegruppen. Hva informanten her mener med læring er vanskelig å si, da jeg ikke spurte noe nærmere om det. Det kan være direkte læring av arter, og det kan være at artslære kommer inn som et læremiddel for å forsterke opplevelsene barna får av å være ute i naturen. Med direkte læring mener jeg tilnærmet pugging. Kanskje har ikke informanten tenkt noe over dette da hun ikke hadde jobbet sammen med en førskolelærer som har gått F-linja? Kan direkte læring gi barna den gleden av å kunne navn på forskjellige arter på samme måte som om man først oppdager de ved egen interesse, for så å lære hva de heter og ved det få en helhetlig opplevelse rundt det?

Artskunnskap blir oppfattet som en trussel mot selve naturopplevelsen (Lundheim, 2000). Lundheim (ibid.) sine erfaringer rundt arts kunnskap og barn, uten at han generaliserer, er at barna er nysgjerrige og vitebegjærlige når det kommer til arts kunnskap og fakta om naturen, og at de gjerne vil vite likheter og forskjeller på de forskjellige arter, og navnene. Basert på det Lundheim (2000) sier, undrer jeg på hvordan man kan øke naturopplevelsene til barna ved at man har kompetanse om arter. Blir ikke naturopplevelsen like god om man som førskolelærer ikke har kunnskap om forskjellige arter? Lundheim (ibid.) trekker fram et eksempel som jeg synes svarer på sistnevnte spørsmål meget godt. Eksemplet handler om at det blir sagt at en botaniker ser på en blomstereng som et uferdig herbarium, men at de som kjenner en botaniker vet at han er av de som lettest gleder seg over en blomst og en blomstereng. Ut fra dette eksemplet tenker jeg at barna får større glede av naturopplevelsen, når de vet navn på enkelte arter, og eventuelle likheter og forskjeller. Barna vil kanskje stoppe opp å kjenne igjen flere planter og få større interesse og engasjement for de artene som er ute i

naturen, og med det igjen bli glad i naturen og ville ta vare på den. Jeg skal ikke komme med en påstand, men ser for meg at på en slik måte kan man jobbe for å oppnå enkelte målformuleringen i fagområde 3.4 Natur, miljø og teknikk som står i Rammeplanen.

Barnehagen skal blant annet jobbe for å bidra til at barna opplever naturen og undring over naturens mangfoldighet, jobbe for å bidra til at barna opplever glede ved å ferdes i naturen og får grunnleggende innsikt i natur, miljøvern og samspillet i naturen. Rammeplanen sier også at barnehagen skal bidra til at barna får erfaringer med, og kunnskaper om dyr og vekster og deres gjensidige avhengighet og betydning for matproduksjon. For å oppnå de forskjellige målformuleringene i fagområde 3.4 Natur, miljø og teknikk står det i rammeplanen at personalet blant annet skal nytte nærmiljøets muligheter for at barna kan iaktta og lære om dyr, fisker, fugler, insekter og planter (Rammeplan for barnehagen, 06/11).

## 5.0 Avslutning

Målet med denne bacheloroppgaven var å finne ut hvilke forventinger som møter førskolelærere som har gått F-linja. Gjennom jobbingen med denne oppgaven viser funnene mine at man ikke møter de stereotypiske forventningene som å kunne tenne et bål eller å sette opp en lavvo på kort tid som jeg personlig hadde forventet. Jeg har kommet frem til at det er forskjellige forventinger som møter oss, men at det i hovedsak basert på mine resultater forventes at man motiverer, har kollegaveiledning og at man har kunnskap om arter. Jeg har merket meg at det ikke var så enkelt å finne teori om alle temaene, og jeg skulle gjerne ha hatt mer teori om forventninger, og artskunnskap. Selv om jeg fant litt teori som jeg fikk låne fra andre høyskoler og universitet, skulle jeg ønske jeg fant mer stoff, slik at både teoridelen og drøftingsdelen hadde vært mer utfyllende.

For å kunne svare på problemstillingen min brukte jeg intervju som metode. Svarene jeg fikk var at de hadde konkrete forventinger til førskolelærere som hadde gått F-linja, men at de ikke hadde tenkt noe mer over hvordan disse forventningene skulle bli innfridd. Under intervjuene tenkte jeg ikke noe over dette, men når jeg startet på drøftingsdelen savnet jeg mer utfyllende svar på hvordan disse forventningene kunne blitt innfridd.

Gjennom jobbingen med denne oppgaven har jeg personlig fått opp øynene for at det sannsynligvis ikke er de stereotypiske forventningene som møter meg når jeg skal ut å jobbe i barnehage, men at det mest er forventinger som går på personalarbeid. For meg har det vært meget interessant å få vite hva informantene mine forventet. Jeg kan ikke generalisere ut fra denne oppgaven, men kan bli forberedt på hva som kan vente når jeg går ut i jobb. Hvis jeg skulle jobbet videre med denne bacheloroppgaven ville jeg sett på om fagplanen for F-linja samsvarer med de forventningene jeg kom frem til i denne oppgaven. Og sett på om målene for F-linja stemmer overens med de utfordringene som man kan møte når man går ut i arbeidslivet som en førskolelærer som har gått på F-linja.

## Referanseliste

- Bergholdt, L. (2011). *Udepædagogik – naturligvis*. Frederiksberg C: Frydenlund
- Buaas, E, H., (2009) *Med himmelen som tak (2 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dronning Mauds Minne høyskole. (2012). *Fagplan bachelor førskolelærerutdanning natur- og nærmiljø*, lastet ned fra <http://dmmh.no/nor/studier/fagplaner/bachelor---oppstart-2010>
- Eide, B. S., Grelland, H. H., Kristiansen. A., Sævareid. H. I., og Aasland. D., G., (2008). *Til den andres beste*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Furu, A., Granholt, M., Haug, K, H., Spurkland, M. (2011). *Student i dag førskolelærer i morgen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K,- Å., (2004). *Et kompetent barnehagepersonale*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Kibsgaard, S., Sandseter, E, B, H. Bevegelseslek i barnekulturen, tradisjoner og kulturelt mangfold. I Moser, T (red.), *Kroppslighet i barnehagen, pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (s.65-80). Oslo: Gyldendal akademisk
- Langtvedt, M-B. (2006). *Forventinger til nyutdannede førskolelærere*. (Upublisert hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk). Høgskole i Oslo, Avdeling for lærerutdanning. Oslo.
- Lillemyr, O, F., (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lundhaug, T. (2010). Inkludering i fysisk aktivitet. I Wilhelmsen, B.U & Holthe, A. (red.). *Måltider og fysisk aktivitet I barnehagen* (s. 137-147). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundheim, R. (2000). Kunnskapsbasert naturopplevelse. I K, Furuset (Red.), *Ut, naturligvis!* (s.33-37). Trondheim: Dronning Mauds Minne høyskole for førskolelærerutdanning.
- Lysklett, O. (Red.). (2006). *Temahefte om natur og miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



Lækken, G., Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (3.utg.). Oslo: universitetsforlaget AS.

*Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. (2006/2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet

Sander, K. (22.08.2004). *Individuelle forhold som påvirker atferden*. Lokalisert på <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2253/2/Motiv-og-motivasjon/-Forventningsteorien.html>

Skår, M., (2009). *Leker mindre i naturen*. Lokalisert på <http://ut.no/artikkel/1.6881451>

Tveiten S., (2008). *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Vedum, T, V., Dullerud, O., Ødegaard, T. (2005). *Natur- og gårdsbarnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Vingdal, I, M., Hollekim; I. (2001). *Barn i naturen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

