

En kvalitativ studie av barns oppfatning av den gode tur i natur

Hva mener barna er en god turopplevelse?

Morten Ovesen

[Kandidatnummer 5025]

Bacheloroppgave

[BHBAC3930]

Trondheim, Mai 2019



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

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	2
2.0 Teori og avgrensning	3
2.1 Lek	3
2.2 Risikofylt lek	4
2.3 Bruk og opplevelse av fysiske omgivelser	5
2.4 Hva landskapet tilbyr	7
2.5 7Cs	7
3.0 Metode	9
3.1 Beskrivelse av valgt barnehage	9
3.2 Valg av metode	9
3.3 Planlegging/adgang til felten	10
3.4 Utvalgt av informanter	11
3.5 Gjennomføring	11
3.6 Analyse av data	13
3.7 Metodekritikk:	13
3.8 Etiske retningslinjer	14
4. Funn og tolkning	15
4.1 Fire- og femåringer forteller om en god turopplevelse	15
4.2 Hvor lekte barna?	19
4.3 Hva lekte barna?	20
5.0 Drøfting	26
5.1 Hovedfunn fra observasjoner og barnesamtaler	26
5.2 Fysisk miljø	26
5.3 Affordances	28
5.4 Risikofylt lek	29
6.0 Avslutning	30
7.0 Referanseliste:	31
7.0 Vedlegg	33
1: Informasjonsskriv	33
2: Intervjuguide – barnesamtaler	34
3: Skjema	35

1.0 Innledning

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) danner en føring for ansattes arbeid med barn i barnehagen. Rammeplanen omhandler planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. I kapittelet om natur, miljø og teknologi, fremheves det at barna skal «få gode opplevelser med friluftsliv året rundt» (s. 52). Videre står det at barnehagen skal «legge til rette for mangfoldige naturopplevelser og bruke naturen som arena for lek, undring og utforsking og læring» (s. 53). Essensen av disse utsagn er at barna skal få oppleve gode turer i barnehagen, som videre danner bakgrunn for min problemstilling:

«Hva mener barna er en god turopplevelse?»

Det var på 1970-tallet den økende interessen for friluftsliv i barnehagen startet (Lysklett, 2013, s. 28). Da *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* ble revidert i 1996, var det tydelig at natur og friluftsliv skulle være en del av barnehagens daglige innhold. I barnehagen økes stadig fokuset på det å være ute i skog og mark, å være på tur er ikke lenger bare estetisk vakkert eller gøy, men forankres nå i pedagogisk utbytte. I dag fokuseres det på verdien av det å være på tur, som er gjeldende for natur og friluftsliv i barnehagen. Hvilke verdier gir det barna, å bli glad i naturen?

Naturens utvalg av fysisk miljø er endeløst og kan by på utfordringer til alle og enhver. Utbredelsen av fysisk miljø er viktig for at barn skal få møtt utfordringer tilpasset sitt nivå. Et lekeapparat i barnehagen kan fort bli lite utfordrende for barn, ettersom apparatene kommer ferdig kodet (Lysklett, 2013). Naturen derimot, åpner for egen tolkning av barna, slik at de selv blir medskapende i søken etter utfordring. I motsetning til inngjerdete lekeplasser, med voksen-konstruerte lekeapparater som gjerne har få funksjoner, byr naturen på et rikt spekter av muligheter for å bruke hele kroppen (Bjørngen, 2017). Her ferdes man i ulendt terreng, med lange stier og bratte bakker, som stimulerer til varierte bevegelser.

Hvis du som leser denne teksten tenker tilbake på din barndom, hva gjorde du og hvor lekte du? Sjansene for at du har erfaringer fra lek i skogen, mellom hemmelige plasser som bare dere visste om, er stor. Da har du nok blitt flekkete på hud og klær, du har fått skrubbsår og vært i kontakt med naturen hvor du har klatret i trær eller busker. Noe jeg kan erindre fra egen barndom, spesielt knyttet

mot turer. I voksen alder er det fort gjort å glemme de verdifulle elementene naturen tilbyr. Et tre som blokkerer for utsikten, kan være nokså irriterende for en voksen som skal finne et sted å være på tur. Et barn, derimot, kan gripe treets muligheter med å klatre til topps før de fantasiskapte trollene kommer. Naturen har uendelig med muligheter, og det er bare kreativiteten som setter grenser.

2.0 Teori og avgrensning

2.1 Lek

Lek kan være så mangt og jeg ser det som vanskelig å gi én bestemt definisjon av hva lek er. Lek omhandler alt fra å hoppe tau, leke politi og tyv, fantasere seg bort, lage enkle hånd-gestikulasjoner til å liksom-slåss. Begrepet har ulik betydning sett ut i fra hvilken form for lek det snakkes om. Det man derimot kan nevne om lek, er at leken er barns måte å uttrykke seg selv på (Öhman 2012). Öhman (2012) sier at leken er barns måte å bli kjent med verden på, der barna spiller ut ulike scenario det har opplevd eller kommer til å få oppleve. Det kan være barns måte å forberede seg å bli voksen på.

Barna kan leke bare for å glede seg, eller så kan barna prøve å skape mening i det de gjør. ”Barn skaper sine lekeverdener for å utforske og få en dypere forståelse for forskjellige fenomener” (Öhman, 2012, s. 95). Det å skape mening er sentralt i det meste barn gjør. De kan forsøke å utforske ulike tema de ønsker å få erfaring med. I leken kan man utforske fenomener som eksisterer i deres verden. Det er gjennom samspillet som finnes i lek at barnet får erfaring med å utforske verden rundt seg (Öhman 2012). Barnet kan erfare ulik atferd som har ulik påvirkning på andre (Öhman, 2012, s. 96).

Videre hevder Öhman (2012) at leken alltid skjer i en sosial sammenheng. I lek vil barnet få mulighet til å erfare det farlige eller det som er forbudt. Leken bidrar til at barnet får mulighet til å finne ut av hvem det er, eller hvem det ønsker å være. Marie Louise Hjorth er en pedagogikkforsker som vektla hva barns mening rundt leken er. Her kom det frem at barna lekte fordi de syntes det var gøy, og at de utvikler egne modeller for hvordan de ønsker å fremstå (Öhman 2012). Videre sier Hjorth at barna ”vet” at de voksne ikke forstår lekekulturen deres.

Lillemyr (2004) hevder at det som kjennetegner lek er en typisk aktivitet som er lystbetont for barn. Lek utspilles «på liksom» og inneholder en viss spenning. Barnet inntar en rolle som utspilles på livets scene. Videre sier Lillemyr (2004) at gjennom leken fremmes læring, utvikling og sosialisering, enten det lekes alene eller sammen med andre.

Den tyske filosofen Buytendijk sier at lek er en av livsdriftens spontane uttrykksformer, og utøves av både høyerestående dyrearter og mennesker (Åm, 1994). Videre sier han at den sosiale fantasileken er preget av spontanitet. Åm (1994) skriver videre om Buytendijks beskrivelse av barns bevegelse. Den

kjennetegnes ved at den alltid begynner på nytt, og at den ikke har én bestemt årsak. Sett i samsvar med den voksnes handlingsmønster som er bestemt, vil barns bevegelse ikke nødvendigvis ha ett bestemt mål, men heller være en uhemmet bevegelsestrang. Buytendijk beskriver videre at barn har en mer patisk holdning til sine omgivelser, i motsetning til den voksne som har en gnostisk innstilling. Med det mener han at barna blir mer grepet til omverdenen som er ny og ukjent for dem, i motsetning til den voksne som domineres av en gnostisk holdning, som vil si at den voksne har erfaring og kunnskap om omverden (Åm 1994). «Ett av lekens viktigste poeng synes å være innfallet, det spontane og uventede som ikke kan forutsies» (Åm, 1994, s. 28).

2.2 Risikofylt lek

”There is always a certain risk to being alive and if you are more alive there is more risk” – Ibsen

(Tovey, 2011, s. 97)

For å kunne forstå risikofylt lek er det nødvendig å forklare på hva risiko er. Little (2006) sier at en risiko er enhver oppførsel hvor det er usikkerhet om utfallet av oppførselen. Det innebærer en oppveining av fordeler mot de mulige uønskede konsekvensene av oppførselen, like mye som sannsynligheten av å lykkes eller ikke.

Risikofylt lek er, i følge Sandseter, fysisk lek som gir utfordring og spenning, samtidig som aktiviteten innebærer en risiko for at barnet kan skade seg hvis noe ikke går etter planen (Sandseter 2014). Det at barna gjør risikovurderinger i ulike aktiviteter er en helt naturlig del av leken. Ofte er det slik at barna er på søken etter slike aktiviteter. Barna finner selv ut av hva som er sikkert eller usikkert i slike leker. Det vil være en del av barnets egen prosess mot å finne svar om seg selv og verden på. For at barnet skal være i stand til dette må det eksponere seg selv for utrygge situasjoner. Denne type lek er ofte å finne utendørs, da omgivelsene rundt individet vil være utallig mange ganger større enn når barnet leker innendørs. Tovey (2011, s.99) legger til at barna ofte sier det er skummelt, og søker gjerne slike skumle situasjoner.

Sandseter (2014) skriver om seks kategorier for barns risikofylte lek. I min bacheloroppgave fant jeg at fire av disse var relevante for mine funn. Derfor utdyper jeg bare disse fire.

Lek i store høyder. Her er barnet i aktivitet som innebærer at det er høyt over bakkenivå. Det kan være at barnet klatrer høyt i et tre, eller er helt på toppen av en stor bakke, hvor det er en bratt skråning like ved.

Lek med stor fart. Barnet er i lek som fører til at det beveger seg i høy hastighet. Spesielt på vinters tid er aking innenfor denne kategorien, hvor barnet kan nå veldig høye hastigheter. Spesielt på gummierte, portable underlag.

Kamp- og slåsseleker (boltrelek). I boltreleken er flere barn involvert. Her er det viktig å trekke frem at barna slåss med hverandre, og ikke mot hverandre. Det kan være lekefekting, fangeleker eller lekebryting. Sandseter nevner at det er mest gutter innenfor denne type risikofylt lek, og at det kan være på grunn av menn sitt biologiske kampbehov.

Lek ved farlige steder. Her foregår det lek ved noe som karakteriseres som farlig i miljøet rundt barnet. Det kan være ved en bekk, ved bratte fjell eller spisse steiner.

Sandseter (2014) hevder at barn gjerne søker denne type lek for å oppnå positive følelser. Dette gjør barnet via å få kjenne på spenningsfølelsen, som betyr en følelse av glede, spenning, moro, stolthet og mestring. Det at barna sier at det kiler i magen, eller roper «jeg føler meg helt vill!» er ikke uvanlig for denne type lek.

Hva lærer barn gjennom risikofylt lek?

Sandseter (2014) mener at risikofylt lek har en sentral plass i barns barndom fordi barna må selv kjenne på erfaringene fra denne type lek. Det at barnet etter hvert erfarer ulike typer risikofylt lek, gjør at barnet lærer seg å kjenne, og kan ta med seg disse erfaringene som et slags lager det kan hente ut informasjon fra, når det ved senere anledning kommer i andre risikofylte situasjoner igjen.

Barna bruker hele kroppen sin for å leke. De må lære seg krafttilpasning, koordinasjon og utholdenhet for å drive risikofylt lek. Alt dette bidrar til å få økt kompetanse om egen kropp, og vil være med på å forme barnet, både fysisk og kognitivt. De må kommunisere med andre barn, som tillærer sosiale signaler, med å tolke og forstå signaler og ansiktsuttrykk.

2.3 Bruk og opplevelse av fysiske omgivelser

Høyland og Hansen (2013, s. 28) har tatt utgangspunkt i egen, og Inge Mette Kirkeby og Jan Paulsson sin forskning, og kommet frem til flere egenskapsområder vedrørende bruk og opplevelse av fysiske omgivelser. De *praktisk/funksjonelle, de sosiale, de kommunikative, de sanselige og de relasjonelle egenskapsområdene.*

Det praktisk/funksjonelle egenskapsområdet – handler om hvordan rommet rent praktisk er gjort tilgjengelig for ulike bruk. Man kan spørre seg hvem rommet egner seg for og til hvilken bruk det egner seg til. Videre kan man beskrive ulike aktiviteter for å drøfte om rommene lever til forventningene om hva rommene skal brukes til. Et eksempel på dette kan være en stor bakke ute i naturen. Den kan invitere til lek med akebrett, men også til andre sosiale rolleleker. En slik stor bakke kan gi store muligheter for barn, men også sette begrensninger for andre.

Det kommunikative egenskapsområdet – omhandler hvordan det fysiske miljøet signaliserer og informerer om betydning, bruk og stemning. Det dreier seg om orienterbarhet, og om hvordan vi oppfatter omgivelsene som symboler, og på hvilken måte de gir signaler om hvem sitt område dette er, eller hvilke type aktiviteter det er tenkt at arealet brukes til. De mer motorisk anlagte barna kan mene at den store bakken egner seg bedre for dem, enn de yngste barna, og på denne måten blir dette et territorium for dem.

Det sosiale egenskapsområdet – dreier seg om hvordan de fysiske rammene er med på å skape en følelse av tilhørighet, eller atskilthet, fra andre. Den store bakken kan være en lekarena for de fleste, men kan by på utfordringer som gjør at bare noen få er i stand til å komme seg til toppen av bakken, noe som tilsier at de fysiske rammene er med på å skape et fellesskap, eller et skille, av hvem som er øverst i bakken.

Det relasjonelle egenskapsområdet – handler om hvordan mennesker kan etablere og oppfatte relasjoner til steder. Dette er relasjoner som oftest oppstår over tid, og ved gjentatt bruk av et sted. Barn har behov for å beherske sine omgivelser, med å bruke ulike steder på ulike måter. Dette vil ha betydning for hvilken relasjon barnet danner til stedet. Relph (1976) påpeker at steder kan vurderes ut fra hvilke følelser folk har for stedene. For min egen del, har jeg flere steder i naturen som trigger en dypere relasjon når jeg kommer i kontakt med stedet igjen. Det kan være et sted ved sjøen, eller et lite rom ved kanten av ei rot som trigger trangten til lek.

Det sanselige egenskapsområdet – omhandler hvordan man opplever rom med sansene, lukt, smak, lyd og visuelle inntrykk. Høyland og Hansen (2013) skriver om rommenes atmosfære og hvordan rom og steder oppleves. Dette kan variere ut i fra når på dagen det er, naturlige faktorer som vær eller hvilken sesong man opplever rommene i.

2.4 Hva landskapet tilbyr

”Our immediate experience of the environment may entail an awareness of its functional possibilities and limitations ... the presumed primacy of affordances in environmental experience may be especially apparent in children for whom intellectualisation of environmental experiences is likely to be less pervasive as compared to adults.

(Waters, 2017, s.43)

Fjørtoft (2013, s. 69) beskriver barnas lekebiotoper ut fra et landskapsøkologisk perspektiv på barns bruk av landskap. Hun viser at barn opplever elementer i landskapet, først og fremst som muligheter for aktivitet og handling. Hun kombinerer affordances med habitat, nisje, topografi og vegetasjon for å beskrive sammenhengen mellom struktur og funksjon i landskapet.

James J. Gibson (1979) utviklet begrepet affordances. Fagbegrepet viser til barns samspill med det fysiske miljøet rundt seg. Med andre ord så viser det hva miljøet rundt tilbyr individet (Fjørtoft, 2013, s. 66). Man kan også se på det slik at vi voksne ser på landskapet som former, men at barna ser på landskapet som funksjoner (Waters, 2017, s. 44).

Elementene i landskapet kan tilby ulike funksjoner for aktivitet. Det å kaste seg i snøen, klatre opp det treet, skli nedover den bakken eller å bygge med snøen, er ikke uvanlig når snøen trumfer topografien. Snø er en spesiell affordance som øyeblikkelig byr på aktivitet i form av konstruksjon av snømann, ake ned en bratt helning eller å gå på ski. Alle disse aktivitetene er vanlig når barn kommer i kontakt med snø. Mine observasjoner av barnehagebarna på tur bekrefter dette.

2.5 7Cs

The Seven C's er sju kriterier som skaper gode utemiljøer for barn (Bjørgeren, s.42, 2017). Forskningen har blitt utviklet av Herrington, Lesmeister, Nicholls & Stefiuk (2007), som i sin femårige studie fant sju kriterier som er med på å skape et godt miljø for lek, utvikling og læring. I sin studie, hvor 16 barnehager deltok, ble de oppmerksomme på at lekeapparatene ble brukt i bare 13% av utetiden. 1% av tida ble lekeapparatene brukt til det de er ment til (Bjørgeren 2017). Forskerne mener at barna selv ønsker å forestille seg, eller manipulere sine materialer til lek, noe som lekeapparatene da ikke svarer

til. Lekeapparatene er ferdigkonstruerte apparater med bestemte funksjoner som ikke gir rom for forestilling eller manipulasjon. Videre i forskningen kommer det frem at barna foretrakk uforutsigbare lekemiljø hvor de selv er med på å bestemme. De sju kriterier er ment for å være til hjelp for alle som samhandler i uterommet med barn.

Character (karakter) vil være den helhetlige opplevelsen man har for uterommet, og om hvordan stedet påvirker de som leker der. Hvordan er underlaget? Hvilke farger tilbyr rommet? Hvilke sanser blir stimulert av barnets når det er her? Ulike underlag og ulike materialer er ønskende, da barna får ulike erfaringer med ulike kvaliteter, som er med på å fremme utviklingen til barnet.

Context (konteksten) handler om hvordan stedet og lekverdenen der samhandler med sine omgivelser. Er det god nok plass for barna til å leke her? Hvordan er stedet lokalisert i forhold til miljøet i rundt? Er det for lite eller for mye innsyn? Hvordan er solforholdene? Er det for kaldt, eller for varmt? Er det for mye forstyrrelser fra miljøet i rundt?

Connectivity (sammenheng og tilkoblingsmuligheter) vil være både fysiske og visuelle forbindelser i lekemiljøet som bidrar til en økt forståelse av bevegelsesmuligheter, tid og rom. Det handler om hvordan miljøet legger til rette for løyper og stier som bidrar til at barna blir kjent med rommet rundt seg. Ulike stier kan fremme ulik utvikling hos barna. For eksempel en sti som rundt og rundt tilbyr gjentakende lek som kan foregå om og om igjen, men en sti som ikke har noen ende vil fremme utforskertrang til barna. Her er det rom for ulike bevegelsesmuligheter som fører med seg ulik gevinst, som romforståelse, økt retningsans eller fysisk mobilitet.

Change (variasjon/endring) viser til hvordan miljøet oppfattes. Miljø som stadig er i endring fører til at barna leker desto mer i det miljøet. Ulike årstider har påvirkning på hvordan miljø endrer seg, og desto mer et miljø kan endres av barnet, jo mer appellerende vil det være. For å sikre en god variasjon er det ønskelig å skape flere «rom i rommet», som også kan bidra til at barna får erfare ulike synsvinkler, med at de kan se ned eller opp på et objekt, eller at de er under, i mellom og på siden av objekter.

Chance (muligheter/fleksibilitet) vil si hvilke muligheter barna selv har til å forme eller skape miljøet, og etterlate sitt preg ved bruk av ulike materialer som sand, vann, snø eller leire. Barna burde få en sjanse til å bidra med sin egen fantasi og kreativitet for å være medskaper i miljøet, slik at de får et eget eierforhold til stedet. Her er det viktig at redskapene og løsmaterialer ikke har sterk koding som signaliserer til spesifikk bruk, men heller at det er udefinerte materialer som er åpen for barnas egen fantasi og tolkning. Det vil føre til økt motorisk kompetanse og kognitiv utvikling, da barna kan få en trang til undersøkelse, oppdagelse og manipulering.

Clarity (klarhet/tydelighet) handler om miljøkvaliteter som er enkle å lese for barna. Det vil si at barnet må forstå og kan kjenne igjen fysisk oppbygging av miljøet, som fremmer barnets

romforståelse. Lekemiljøet bør være godt lesbart for barna, slik at de forstår hensikten og logikken til miljøet.

Challenge (utfordring) må være tilstede i miljøet. Det bør være nok utfordrende slik at barna får en kjennelse av mestring. Miljøet burde ha en form for «trygg risiko» i seg, slik at barna får mulighet til å søke spenning. Det som vil være sentralt i utfordring er høyder, trær, balansematerialer og fart. Åpne sletter kan også være innenfor utfordring, da det gjerne inviterer til boltrelek blant barna. Denne utfordringen er viktig for barns ønske om lek og utforskning. Det vil og være nødvendig for barns motoriske utvikling, men også for barns sosiale utvikling og kunnskap om å håndtere risiko.

3.0 Metode

3.1 Beskrivelse av valgt barnehage

Gjennom min skolegang hos Dronning Maud Minne Høgskole har jeg utøvet flere praksisperioder i ulike barnehager. En av disse perioder foregikk i en idyllisk naturbarnehage som hadde skogen som nærmeste nabo. Etter å ha fått en god relasjon til de ansatte, var det ingen utfordring å få utøve arbeid rettet mot min bacheloroppgave i denne barnehagen.

Valg av barnehage falt meg naturlig da problemstillingen kom på plass. Jeg ønsket å ta for meg en naturbarnehage, istedenfor en «vanlig» barnehage uten fokusområde. Dette gjorde jeg fordi at en tur i en «vanlig» barnehage ikke nødvendigvis har de samme rammene som en tur i en naturbarnehage. I tillegg har denne barnehagen naturvante barn, som er på tur ute i naturen flere ganger i uken.

3.2 Valg av metode

I denne oppgaven har jeg lagt vekt på å få fram barneperspektivet. Dette har jeg gjort, fordi når det kommer til hva som er nødvendig for en god opplevelse i naturen, er det barna selv som kan svare. Jeg har arbeidet målrettet mot problemstillingen og brukt flere ulike typer innsamlingsstrategier, rettere sagt en multimetodisk fremgangsmåte. Her har jeg forsøkt å kombinere Mosaic Approach, hvor jeg har hatt barnesamtaler og guidet tur med barn, med mer vanlige observasjoner. Mosaic Approach omhandler å forske sammen med barna, hvor de mindre bitene av forskningsmaterialet senere utgjør en helhetlig framstilling, som skal være selve mosaikken (Clark & Moss, 2001). Oppgaven blir derfor

en kombinasjon av barneperspektivet og forskerens observasjoner, som til sammen gir et svar på problemstillingen.

Disse metodene er kvalitative forskningsmetoder. «Kvalitative metoder går mer i dybden og vektlegger betydning mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (Bergsland & Jæger, s. 66, 2016). Kvalitet handler altså om egenskapene til fenomener (Repstad, 2007). Innenfor kvalitative forskningsmetoder havner også løpende protokoll, som er en metode jeg har benyttet meg av i løpet av min observasjonsprosess. Dette er en måte som egner seg godt til å beskrive barns lek, spesielt når jeg vektlegger hvor og hvordan de leker (Løkken, 2013).

De valgte metodene er gode hjelpemidler for å svare på min problemstilling. For å begrunne valg av kvalitativ metode, vil jeg foreslå et eksempel hvor jeg tar i bruk kvantitative metoder. For ordet *kvantitativ* kommer fra latin og betyr «det som angår mengden eller graden» (Løkken, 2013, s. 34). For hvis jeg skal finne ut hva barna selv mener er en god tur, vil jeg anse det som uvesentlig å ta i bruk et spørreskjema hvor jeg måler mengde av tur. Selvfølgelig kan man tenke seg at jeg kunne fått noe dekkende funn, men ikke like grundige og kvalitative som de jeg har fått i min undersøkelse. Selv om min forskning bygger på en kvalitativ metode, har jeg kvantifisert hvor barna har lekt.

Det jeg har gjort for å belyse mitt tema er at jeg har kombinert ulike måter. Ved å bruke metodetriangulering (Bergsland & Jæger, 2014) har jeg fått frem ulike synspunkter og innfallsvinkler på valgt tema. Jeg har blitt inspirert av Mosaic Approach, og selv om jeg ikke fulgte den slavisk, tok jeg ideen om at barna skulle vise meg sin mening om hva en god tur burde inneholde. Min undersøkelse faller derfor innenfor metodetriangulering da jeg kombinerer ulike metoder, og har både observert hvor og hvor ofte de leker.

3.3 Planlegging/adgang til felten.

Før jeg begynte mitt arbeid med bacheloroppgaven tok jeg kontakt med den aktuelle barnehagen i god tid før datainnsamlingen skulle begynne. Jeg hadde en nøkkelperson som arbeidet der, som gjerne satte meg i kontakt med pedagogisk leder. Barnehagen er en naturbarnehage, som er svært relevant for min oppgave.

I planleggingsprosessen av mine observasjoner fikk jeg veiledning før jeg begynte. Vi ble fort enige om hvilken fremgangsmåte jeg skulle ha. For å gi svar på min problemstilling var det nødvendig for meg å dra ut i felten for å gjøre observasjoner. På forhånd lagde jeg ulike skjema som det var enkelt

for meg å fylle inn mens jeg observerte. Her fylte jeg inn hvor de lekte, når de lekte, hva de lekte med og hvem de var. I tillegg tegnet jeg et enkelt kart over område, der jeg noterte hvor og hva de lekte med.

3.4 Utvalgt av informanter

Når jeg skulle velge informanter, så jeg det som nødvendig å gjøre et strategisk utvalg med å velge informanter som ikke nødvendigvis var helt like. Med det mener jeg at informanter og observasjonsbarn skulle ha ulike forutsetninger. Dette gjorde jeg for å få variasjon i mine funn. Barna er på en avdeling som er ute tre-fire ganger om uken. **Informant 1** og **2** er fem-åringer, og **informant 3** er en fire-åring.

3.5 Gjennomføring

I startfasen av min undersøkelse gjorde jeg barnesamtaler for å få svar på hva barna mente en god tur burde inneholde. Videre så observerte jeg barnegruppa på tur, for å se hva de gjør på tur og hvordan de arrangerer tur i barnehagen. På denne måten tilegnet jeg meg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer (Fangen & Sellerberg, 2011, s. 39). Min rolle under observasjonsprosessen var å innhente nødvendig informasjon som dekket det jeg undret meg på. Hva gjør barna på tur? Hvordan leker de? Hva må til for at barna skal ha det godt på tur?

Barnesamtaler

Når det kom til barnesamtalene, tok jeg deler fra Allison Clark og Peter Moss (2011, s.5) Mosaic Approach. Slik ble barna medforskere i min studie, da de var delaktige gjennom konversasjon, guidet tur og skaper av fotografier. Én barnesamtale fant sted en dag jeg ikke var med på tur. Slik fikk jeg et godt innblikk i hva barna gjorde, eller ønsket å gjøre på tur, før jeg faktisk var med dem. Jeg valgte bevisst å utføre barnesamtalene på steder der barna hadde vært i samhandling med andre barn og skapt felles opplevelser sammen. Dette gjorde jeg fordi jeg enklere ville få fortellinger fra barna som var rettet mot en god turopplevelse. Jeg hadde med en liten notatbok hvor jeg skrev ned enkle stikkord som var med på å styre samtalen.

Barnesamtaler i barnehageområdet.

Den første samtalen jeg deltok i var sammen med to barn, en jente på 4 år og en gutt på 5 år. Barna var i ekstase og viste stor interesse for samtalen. Det som var morsomt med denne aktiviteten var at etter hvert som jeg stilte spørsmål, begynte de to barna å intervjuer hverandre, der de stilte utfyllende spørsmål til hverandre, diskuterte og konkluderte sammen.

Barnesamtaler på tur til Ørneåsen.

Denne barnesamtalen valgte jeg å gjennomføre på vegen til turområdet. Det barnet som deltok i samtalen var ei jente på 4 år som gikk helt bakerst sammen med meg, mens resten av barna gikk foran oss på ski. Da vi ankom turstedet fikk barnet ta bilder av steder hvor det brukte å leke.

Observasjon

Når jeg tok en deltakende observasjonsrolle var det nødvendig for meg å finne en balansegang mellom å være observerende og deltakende. I noen situasjoner var jeg deltakende, mens i andre situasjoner satt jeg stille, bortgjemt i busker like ved observasjonsobjektene. I starten ønsket jeg å være mer deltakende enn observerende i min væremåte, slik at barna ble kjent med meg og fikk en trygg relasjon til meg. Dermed deltok jeg i samhandling og samtale med barna, samtidig som jeg observerte (Mange ulike metoder, s. 38). Omsider tonet jeg ned min deltakende rolle, og gikk over i en mer observerende væremåte. Jeg kom til å avgrense observasjonene slik at de omhandlet fem av de tretten barna som var i barnegruppa.

Kart

Jeg observerte de utvalgte barna på tur i fire dager. For å begrense mitt arbeid, hadde jeg på forhånd valgt ut fem barn med ulike forutsetninger som jeg skulle observere. Jeg avbildet topografien i form av et kart for å notere hvor de lekte, for å gjøre det enklere å se sammenhenger mellom det barna hadde fortalt meg på forhånd av observasjonene. Det ble gjort totalt 45 avkrysninger på kartet. Den siste dagen for observasjon var det felles aktivitetsdag for flere barnehager på gitt området. Dette gjorde det bortimot umulig for meg å gjenkjenne de fem barna, da det var over hundre barn tilstede den dagen. Selv om jeg ikke fikk til å markere hvor de lekte på aktivitetsdagen, gjorde jeg noen andre bemerkningsverdige funn samme dag.

Observasjonsområdet er stort, og jeg velger derfor å navngi de ulike rommene innenfor stedet, med ulike navn som kjennetegner plassene. Selve turplassen får navnet **Ørneåsen. Akebakken** (stor og

bratt bakke med ulike vanskelighetsgrader), **Skiløypa** (ordentlig skiløype hvor det har kjørt tråkkemaskin), **Kuleløypa** (en bakke hvor det er humper/kuler/kurver), **Skogen** (et område med gran-, furu- og bjørkeskog) og **Åpen slette** (større område uten noen hindringer eller kurver).

Kartet kan ses på **Figur 1**. Det ble gjort observasjoner klokken 10:00, 10:30 og 11:30 i løpet av tre dager på tur med barnegruppa. **X** viser til observasjoner gjort klokken 10:00, **Y** klokken 10:30 og **O** klokken 11:30, etter lunsj. Totalt ble det 45 avkryssninger på kartet over området.

Videre i presentasjon av mine funn, vil jeg vise til stedsnavn, samtidig som jeg illustrerer rom i naturen i form av bilder, som barna selv har tatt. Slik blir problemstillingen belyst da man får frem barneperspektivet på hva en god tur bør inneholde. Funnene vil bli presentert under barnesamtaler og observasjon.

3.6 Analyse av data

«Analyse omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet» (Fangen, 2010, s. 208). Det første jeg gjorde da jeg skulle systematisere mine data var å fargekode de ulike observasjonene og barnesamtalene som jeg hadde utført. Etter hvert kategoriserte jeg funnene under ulike teoretiske begreper. I tillegg brukte jeg kartet for å finne ut hvor de lekte. Slik fikk jeg en oversikt over hva de lekte med, hvor de lekte, og om barnesamtalene stemte med observasjonene jeg gjorde, som til sammen svarer på problemstillingen.

3.7 Metodekritikk:

«Forskerens erfaringer og kunnskaper gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre» (Fossåskaret, 1997, s. 75). Med at jeg tok en mer deltakende forskerrolle i starten, gjorde at jeg fikk en relasjon til barna. Dette kan medføre at barna oppfører seg normalt rundt meg, men kan også føre til at min subjektive forutforståelse blir en forutsetning for resultat.

En kvalitativ forskningsmetode innebærer at jeg går dypere inn i forskerrollen, med å få innsikt fra intervjuobjektene og demmes mening. Mening er vanskelig å måle, så ut i fra det vil det være vanskelig å gi et definitivt svar på min problemstilling. Selv om mine funn kan vise til noe spesifikt i denne studien, trenger det ikke å være slik for barn i andre barnehager.

En utfordring med observasjon er at man lett kan bli distraheret (Dalland, 2012, s. 121). Dette kunne føre til at jeg ikke forsto de interne signalene som deltakerne sendte seg imellom, eller at barna hadde utviklet en relasjon til meg og forstyrret mine observasjoner til tider.

Det er mye som kan forårsake unøyaktighet i mitt forskningsarbeid. Det kan være forstyrrelser i situasjonen eller forhold knyttet til testpersonene (Løkken & Søbstad, 2013, s.22). Det jeg har erfart via mine observasjoner og barnesamtaler trenger ikke å nødvendigvis tilby den absolutte sannhet. Man kan for eksempel undres over påliteligheten av mine barnesamtaler. Er det helt sant det informantene oppgir av informasjon? Om de forteller sannheten i barnesamtalene er veldig subjektivt. Her vil både omgivelser og relasjoner spille en rolle når man har barnesamtaler. Eller har min tilstedeværelse noen form for betydning for deres oppførsel? Det vil være umulig for meg å konkludere med at dette ikke har, eller har, forekommet. Så kan man stille seg kritisk til om det er nok med de målinger jeg har gjort. Selv om jeg finner noe svar i denne oppgaven, trenger det ikke å være for alle fire- og femåringer. Derfor er det viktig å stille seg kritisk til mine egne innsamlingsstrategier.

3.8 Etiske retningslinjer

I arbeidet med barn sitter man på mye fortrolig informasjon som ikke må kunne spores til de utvalgte (Løkken & Søbstad, 2013, s.22). I kvalitativ forskningsmetode vil man innhente opplysninger fra personer som ikke skal kunne spores. Jeg valgte derfor å bruke fiktive navn i alle deler av min bacheloroppgave. I barnesamtaler henviser jeg til **informant 1, 2 og 3**.

I starten av arbeidet utarbeidet jeg et informasjonsskriv. Jeg sendte det til pedagogisk leder (VEDLEGG), som videresendte skjemaet til foresatte. Samtykkeskjema ble gjort muntlig.

I mitt arbeid vil det ikke kunne spores hvor jeg har utført arbeidet. Derfor ikke barnehagen eller informantene få noen negative konsekvenser. De vil heller få positive konsekvenser av å ha deltatt i min studie, da jeg har bevisstgjort barnehagen på hva som skaper en god turopplevelse hos barna.

4. Funn og tolkning

Når jeg presenterer mine funn blir de fremstilt metodisk, slik at barnesamtaler kommer før observasjoner jeg har gjort. Jeg fremstiller direkte sitat fra intervjuobjektene i kursiv. I observasjonene viser jeg hvor barna leker, etterfulgt av å fremstille hvilket utemiljø som ble benyttet.

4.1 Fire- og femåringer forteller om en god turopplevelse

Hva er gøy på tur?

Informant 1 forteller at aking og skigåing er noe av det gøyeste med tur. Videre nevner han at grilling og bål også er noe som burde skje når de er på tur.

Æ like aller bæst å gå på ski når æ e på tur. Men æ syns å d e bra at vi årne bål når vi e på tur.

Informant 2 sier også at ski og aking er noe av det beste med å gå på tur. Ellers kan hun tilføye at hun synes det er veldig gøy å leke i skogen.

Æ syns d e arti me aking og ski æ å, men æ syns kanskje at d e artigst når vi e å leike i skogen sammen me dæm andre æ.

Da spør jeg "hvorfør gjør dere det da?"

For at vi ikke ska bli kald, og bli varm. Men nånn ganga leke æ ikke, eller for at æ bli kokvarm, men da sætt æ mæ i snøen for å bli kald og omvendt.

Her kom det frem at bevegelses- og risikofylt lek var vesentlig for at barna skulle erfare en god turopplevelse. Det som viser seg å være en gjenganger i flere spørsmål hos de to barneinformantene er at all lek som foregår på tur inneholder en eller annen form for bevegelse. Videre sier de at de leker fordi de må holde varmen. Noen ganger må de sette seg ned i snøen for å avkjøle seg, eller omvendt. Informantene vektla ski og aking, noe som kan skyldes at det var vinter og at barna lekte mest med disse leker akkurat ved intervju-perioden. Mine tolkninger her er at barna erfarer bevegelseslek, risikofylte leker som gøy på tur.

Hva må være med på tur?

Begge informantene oppga akebrett, matpakke, vester og sekker som vesentlige ting å ta med seg på tur.

Er det noe som ikke er lov på tur?

Informantene hadde kunnskap om hva som ikke var lov på tur. **Informant 1** oppga en liste over hva som ikke var lov på tur.

D e ikke lov å gå aleine på tur. D e ikke lov å gå på skitur uten å spør en voksen. D e ikke lov å gå alein. D e ikke lov å gå i skogen langt unna. D e ikke lov å gå te barnehagen alein.

Hva gjør de voksne på tur?

Informant 2 sa at de ansatte alltid hadde ansvaret for å fyre opp bål, slik at barna kunne grille mat.

Dæm bruke å grill mat t barnan. Nånn ganga får vi låv t å grill maten sjøl. Dæm må alltid følg me bålet sånn at ingen av barnan brenne sæ.

Informant 1 sa derimot at de ansatte bruker å se på at barna aker.

Dem bruke å sjå på at vi ake. Nånn ganga så kjøre dem på ski. Åsså bruke dem å ak me oss å.

Jeg tolker dette som at barna vet at voksne er nødvendige for at barna skal ha en god turopplevelse. De må være til stede for at barna skal få kose seg rundt bålet, som skaper et godt fellesskap på tur.

Hvis du fikk bestemme din drømmetur?

Informant 1 mente at Ørneåsen var den beste plassen for en drømmetur.

Æ syns Ørneåsen, for den e best om vinter'n. Den e bedre enn Ugleskogen. Sant ja? Vi kunna jo flytta dit å tatt me hytta dit. Så kan vi møtes og sove der. Åsså tar vi me akebrett å leike heile tia. Og hvis vi skal til barnehagen e d jo vældi nærme.

Et interessant funn her, var at begge barna konkluderte med at Ørneåsen var den beste plassen å arrangere tur til på vinteren. Selv om det **informant 1** ønsket å flytte hytta si dit, slik at han kunne leke der hele tiden, ble begge informantene enige om at det hadde vært lurt, fordi da hadde de kort veg til barnehagen. Det beste hadde vært om hytta ble gjort usynlig slik at de andre barna ikke kunne se den. Min tolkning av dette er at barna sitter på kunnskap om flere steder, noe som gjør at de kan konkludere hvilken plass som er best til hvilken årstid. Her viser barna innsikt i ulike måter å benytte uteområdet til ulike årstider på.

Barnesamtale på tur til Ørneåsen.

Siste barnesamtale foregikk mens vi gikk til turdestinasjonen. **Informant 3** hadde flere ulike historier å fortelle, som var knyttet til de stedene vi gikk forbi. Allerede på parkeringsplassen, hvor det fortsatt var noe is på bakken, relaterte hun til en gang de var å sto på skøyter.

En gang vettu... så va vi her og da sto vi på skøyta. D va mye mer is på bakken da sånn at vi fikk til å stå på skøyta. D va ganske artig for vi va mange som sto. Æ datt nånn ganga, men d gikk bra. D va så arti at æ fikk ikke så vondt.

Min tolkning av dette er at barnet verdsetter bevegelseslek på tur. Selv om leken kan innebære skader, er det mulighet for at gleden i leken trumfer smerten. Barnet viser forståelse for at det kan gjøre vondt.

Videre førte hun samtalen om venteplassen vi kom til, hvor en hendelse oppsto for noen dager siden.

Vi va på tur for ikke leng sia. Da va d nånn barn som fortsatte å gå uten å vent på resten. Da ble dem voksne streng me dem. Dem mått gå bakerst da.

Jeg tolker dette som at barnet er opplyst om venteplasser på tur. Hun viser forståelse for venteplasser på tur, og vet konsekvensen hvis barna ikke venter som avtalt. (**teori: venteplass på tur – ollis**).

Hva er gøy på tur?

Noe av det beste **informant 3** vet å gjøre på tur er å ake med de blå, gummierte akebrettene.

Nånn ganga når vi kommer til Ørneåsen bruke vi akebrett ne skiløypa. Da går d så fort at d kille i magen.

Informant 3 kunne også tilføye at det var spennende med gjemsel som lek, men det var best i Ugleskogen om sommeren, ikke på Ørneåsen om vinteren. Min tolkning av dette er at barnet har kunnskap om landskapet på de to forskjellige stedene. Selv om jeg også har vært i Ugleskogen, har jeg ikke analysert uterommet, så det vil være vanskelig for meg å sammenlikne de to stedene. Det jeg derimot kan si er at jeg tolker det som at informant 3 har kunnskap om at de to årstidene har særegne kvaliteter som fremmer ulik lek på de to stedene. Ugleskogen har et mer varierende utemiljø, som trigger et mer varierende, risikofyllt lek-miljø.

Hva må være med på tur?

Informant 3 sier at det mest sentrale å ha med på tur er akebrett og mat.

Vi må jo ha me akebrett på tur. Åsså må vi ha mat, fordi vi må jo ha energi t å lek oss.

Min tolkning av dette er at barnet ønsker å drive risikofylt lek på tur. Videre viser hun forståelse for hvorfor man må ha næring når man skal leke.

Er det noe som ikke er lov på tur?

Jenta var godt informert om hva som ikke var lov på tur.

Vi får ikke sitt i vannet på Ørneåsen. D e bare noen gang om sommeren d e lov. Men vi får lov til å lek der alene fordi. Vi får ikke slå andre barn eller gå rundt bålet. Da kan man skade sæ sjøl eller andre.

Informant 3 gir uttrykk for at de kan være selvstendige i leken, selv om det ligger noen føringer for hva som er lov når de er utenfor barnehagens gjerder.

Hva gjør de voksne på tur?

Informant 3 sier at de voksne har ansvaret for bålet, slik at barna kan grille maten sin. De voksne passer på bålet slik at ingen barn brenner seg.

Dem voksne bruke å passe på bålet sånn at ingen kan brenne sæ på bålet, åsså grille dem maten te barnan. Dem bruke å lek me oss etter vi har grilla mat fordi da e d ikke bål længer. Æ syns d e arti når dem leke me oss.

Jeg tolker dette som at **informant 3** er innforstått med regler og rutiner på tur. Hun viser kunnskap om farligheten med bål, og sier videre at hun er positiv til deltakende voksne i lek med barn. Videre tolker jeg det som hun har forståelse for at personalet har arbeidsoppgaver de må følge, før de kan leke med barna.

Hvis du fikk bestemme din drømmetur?

Æ syns at Ørneåsen er beste plassen å dra te. Der kan æ ake, gå på ski og leke i skogen me dem andre barnan.

Nok en gang ble Ørneåsen valgt ut til barnets egen drømmetur. Hun liker den plassen så godt at hun ikke trenger å endre noe ved stedet. Min tolkning av dette er at **informant 3** vet at Ørneåsen byr på ulike lekemiljø som barna kan benytte seg av. Stedet har mange forskjellige muligheter som byr på ulike aktiviteter.

4.2 Hvor lekte barna?



Figur 1: Kart over Ørneåsen.

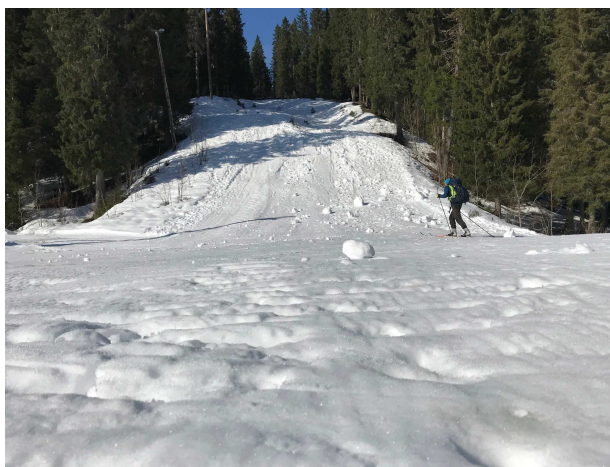
	Dag 1	Dag 2	Dag 3
10:00	X	X	X
10:30	Y	Y	Y
11:30	O	O	O

Ved første øyekast ser man at **skogen** er den mest populære lekeplassen. Her ble det gjort 14 av 45 observasjoner. Det virker som om de fleste barn leker i skogen etter å ha vært på Ørneåsen i opptil en halvtime. Det ble bare gjort én observasjon ved ankomst. De 5 observasjonene som vises til høyre for skogen, kategoriserer jeg i **åpen slette**, ettersom skogen grenser like nedenfor observasjonsobjektene. I **akebakken** telles det 12 barn. Fem barn dro hit med en gang vi ankom Ørneåsen. Resten lekte der senere på dagen.

I **kuleløypa** er det 8 observasjoner. De fleste barna lekte her etter det hadde gått en halvtime eller mer. Til høyre for kuleløypa er det fire observasjoner som faller innenfor skiløypa ettersom det var skispor der. Derfor blir det totalt 6 observasjoner på **skiløypa**. Skiløypa var populær på starten av dagen.

4.3 Hva lekte barna?

Da jeg observerte barns bruk av ulike landskap, ga det mening for meg da jeg så hvordan struktur og form la til rette for barns affordances.



Bilde 1: Akebakken – sett fra Åpen slette.

I denne lange, bratte og snølagte bakken ble det observert lek med akebrett og ski. Dette samsvarer med Fjørtoft (2013) som sier at et slikt sted egner seg for skileik. Jeg observerte både tre-, fire-, og fem-åringer i denne bakken. De eldste barna i barnegruppa startet noe høyere opp da de skulle ake, enn de yngre barna. Her var det tydelig at risikofylt lek dominerte. Helt i toppen av bakken, på høyre side bort med trærne, ble det også gjort observasjoner av ett barn som drev klatrelek alene i ca. 15 minutter.



*Bilde 2: Åpen slette – sett fra øverst i Skiløypa.
(bildet er fra felles aktivitetsdag)*

Denne åpne sletta ble mest brukt til bevegelseslek og konstruksjonslek. Noen barn forsøkte å konstruere en stor snømann. Andre ganger var det politi og tyv. De ansatte var også delaktig i leken som oppsto på dette området, med at de kastet barna ut i den nylagte, myke snøen. Det var for det meste tre- og fire-åringer som lekte på den åpne sletta.



Bilde 3: Kuleøypa med et skihopp i bakgrunn – sett fra Åpen slette.

I dette tilsynelatende kupert terrenget ble det for det meste observert skileik. Fjørtoft (2013) mener at et slikt terreng ofte innbyr til ulike aktiviteter på ski. Her ser man et åpent og vagt kupert terreng med skispor, som tilbyr funksjoner som muliggjør bevegelseslek på ski.



Bilde 4: Skiløypa – sett fra øverst i Skiløypa

Dette var inngangen til turområdet. Her kjørte alle barna som hadde med ski nedover da vi ankom. Det ble gjort få observasjoner i mitt topografiske kart, men i løpende protokoll forekommer dette oftere. Området ble brukt til ski og var mest benyttet av fire-åringene.



Bilde 5: Skogen. Jeg har tegnet kartet for hånd, hvor jeg ved hjelp av Fjørtoft (2013) sin landskapsmodell illustrert hvordan skogen ser ut innvendig.

Denne mystiske skogen kan by på hva enn du forestiller deg, med sine trær, vann og busker (**bruk denne setningen til drøft**). I skogen ble det gjort flest observasjoner av lekende barn, noe som tilsier at skogen var den mest populære lekeplassen. Her foregikk det samtaler, rollelek, fantasilek, risikolek, konstruksjonslek og klatring. Fjørtoft (2013) mener at denne leken oppstår hvis miljøet inneholder trær eller busker. Topografien i skogen hadde til dels ulendt terreng, men gjerne litt mer øverst ved buskene.

Fantasilek (Utdrag fra løpende protokoll?)

Klokken nærmer seg 10:15. Det er ikke lenge siden vi ankom Ørneåsen. Personalet er i gang med å tenne bål. Åtte-ni stykker av fire- og femåringene befinner seg i skogen. Jeg sitter i skogkanten 5

meter unna, med penn og papir i min hånd. Barna tar seg over bekken, den ene etter den andre.
(Personalet har gitt ut beskjed om at barna ikke får leke ved bekken)

Gutt: «Du må fang en baby-hai som ligg i bekken!» (barnet peker på en tom brusboks som ligger i bekken)

Jente: «Jeg skal hoppe over bekken!»

Gutt: «Alle må bak meg!»

Barna er i ferd med å bruke bekken som et hinder i deres lek. Noen barn er ekstra ivrige på å komme seg over bekken. Det er en gutt som styrer det meste i leken med å opprettholde visse regler som de andre barna må forholde seg til.

Barna følger gutten over bekken og driver med en type følg-etter-lek. Etter 10 meter stopper jenta opp.

Jente: «Jeg går andre vegen, jeg.»

Gutt: «Nei, det e enveiskjøring.» (drøft: kamp om makt, styrer lek, dominant, mann)

De andre barna blir usikre på hvor de skal gå.

Gutt: «Kom, det e mus her!»

I det han sier det er mus her, gjør han en drastisk vending, mens han liksom-hyler og løper bortover. De andre barna, inkludert jenta, følger etter mens de ler.

Gutt: «Æ e leder'n! Kom, så går vi! Må pass dåkk for hai'n i bekken der!»

Etter at barna har løpt ca. 20 meter, kommer de til et tre som har falt over bekken. "Lederen" går over.

Gutt: "Du må klar det, hvis ikke synk du!"

En etter en kryper de over treet. Til sist er det ett barn som ikke har krysset broen, og hun stopper opp foran treet.

Gutt: "Gjør det da, Lene!"

Lene kryper forsiktig over. De andre barna starter å heie på henne.

Lene: "Åå! Det va såå skummelt! Æ klart det, æ klart det!"

Barna fortsetter å krysse denne brua, om og om igjen. Først kryper de over. Deretter går de over. Til slutt går barna veldig fort over brua.

Gutt: "kan dåkk hjelp mæ å få over pinnen her? Kom her, for trollet under brua kan komme!"

Et annet barn sier ifra til barnegruppa om at de ikke har lov til å gå over brua for det kan være farlig.



Bilde 6: Treet som ble brukt til bru over bekken i Eventyrløypa.

Jeg tolker dette utdraget slik at barna konstruerte en eventyrløype ut fra naturens topografi. I likhet med Fjørtoft (2013) som sier at slik topografi kan være medskapende til fantasilek blant barn, kan man også tenke seg at barna har erfart ulike eventyr som har disse elementene i seg. Bildet, som er tatt av barn, er med på å løfte opp barnestemmen ettersom det gjenspeiler fantasien til barna. Kanskje oppleves dette litt trolsk for barna, med at det tilbyr en spennende atmosfære.

5.0 Drøfting

5.1 Hovedfunn fra observasjoner og barnesamtaler.

Jeg har funnet at barn tiltrekkes mot risikofylte lek når de er ute på tur. Selv om min studie peker i den retning, trenger det ikke nødvendigvis å være gjeldende for alle barn. I forbindelse med min bacheloroppgave har jeg bare observert fem barn. Det er såpass få barn at jeg ikke kan generalisere og si at det er slik for alle barna, men at barna i denne studien tydet å være tiltrukket mot **risikofylt lek**. Videre vises det at det **fysiske miljøet** tydelig har mye å si for hvilke muligheter barna har. Utemiljøets **affordances** er også av betydning for hva barn synes er et attraktivt lekested.

5.2 Fysisk miljø

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sier at ”Barnehagens fysiske miljø skal være trygt og utfordrende og gi barna allsidige bevegelseserfaringer” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Videre nevnes det at personalet må være i stand til å tilrettelegge for barna i det fysiske miljøet.

Ut i fra mine observasjoner har barna gitt meg en stemme for hva som er en god tur for dem, men på grunn av det fysiske miljøets betydning vil barnehagens nærmiljø også spille en stor rolle for mulighetene for en god tur. Det strukturelle innenfor barnehagens virksomhet vil også prege turopplevelsen. Hvilke muligheter har barnehagen til å oppsøke attraktive miljø for barna? Er det nok personale med rikelig kunnskap om å finne et godt egnet sted? Kanskje det handler om barnehagelærerens rolle til å lytte til barnestemmen. På grunn av Rammeplanens føringer, som sier barna har rett til å medvirke til barnehagens innhold, kan det oppstå et dilemma når personalet skal tilrettelegge for en god turopplevelse i barnehagen. Hvordan kan personalet la alle barn få medvirke til en god tur?

Ut i fra funn fra barnesamtalene blir det vesentlig for meg å diskutere barnestemmen om hva de mente om personalet, eller ”*de voksne*”, i barnehagen. Informant 3 sier ”*dem bruke å lek me oss etter vi har grilla mat fordi da e d ikke bål lenger*”. På den ene siden kan det se ut til at barna anser voksne som en tilrettelegger, med at de ansatte har kontroll på situasjon rundt bålet, men på den andre siden blir ansatte også sett på som en lekende partner. Personalets rolle kan derfor ha stor betydning for den gode turopplevelsen hos barn. I funnene viste det seg at barn foretrakk risikofylt lek og fantasilek. Da er det viktig at de ansatte er åpne for, og har kunnskap om, å finne attraktive steder til barna.

Personalet må ha kompetanse for å lese terrenget, og forstå det fysiske miljøets betydning for en god turopplevelse i barnehagen.

Ørneåsen inneholder ulike elementer i sitt landskap som kan by på ulik utfordring hos barna. Naturområdets helhetlige oppfatning kan karakteriseres som en sammensatt komposisjon av ulike biotoper (Fjørtoft 2013), som vil gi et større utvalg av muligheter for barna. Ut i fra funnene å si er det et variert naturmiljø som tiltrekker barn til å syns at Ørneåsen er et godt sted for en god turopplevelse.

Selve strukturen av Ørneåsen ble vist i form av et kart, hvor jeg navnga de ulike rommene innad i turstedet. Som det kom frem i barnesamtaler og i observasjonene, er denne sammensetningen av fysisk miljø noe som kan være med å berike leken til barna. Selv om mine funn tilsier at et naturlig, variert miljø beriker leken, kan dette også, i følge Thorbergesen (2012), hemme barnas evne og muligheter. Ørneåsen sitt fysiske miljø har både helninger, bakker, kupert terreng, åpne flater og skogsområde, som bidrar til at alle barn får et variert og utfordrende lekemiljø, uansett hvilke forutsetninger barna måtte ha. Et av mine funn i akebakken var at de eldste barna ble observert øverst i bakken, og de som var ett eller to år yngre ble observert ikke fullt så høyt oppe. Ser man dette i samsvar med det praktisk/funksjonelle egenskapsområdet som Høyland og Hansen (2013) beskriver, kommer det frem at akebakken også kan sette begrensninger for de yngste, ettersom de ble observert lenger ned enn de eldste. Akebakken i seg selv inviterer til lek med akebrett, men signaliserer muligens at toppen av bakken egner seg for de eldre, mer motorisk anlagte barn.

Dersom det fysiske miljøet er allsidig og utfordrende, som naturlekeplassen, kan barnet utvikle flere grunnleggende naturlige bevegelser, og et variert og rikt bevegelsesrepertoir. Skogsområdet ved Ørneåsen inneholder mye skog og busker. Fjørtoft (2013) mener at et slikt landskap bidrar til at barna kan drive fantasilek. Som det kom frem i utdraget av løpende protokoll, viser skogen seg, i samspill med barna, fra sin beste side, med å by på et fantastisk hinderløype-skuespill. I samsvar med Buytendijk sin forståelse av lek (Åm, 1997), hvor han hevder at den sosiale fantasileken er preget av spontanitet, vises det at gutten, som er leder for Eventyrløypa, spontant må handle ut i fra deltakernes reaksjon på hans handlinger. Denne fantasileken inneholder ulike utfordringer som barna må takle. Lysklett (2013) mener at slik lek ofte forekommer i naturlige omgivelser, og at det har en positiv effekt på barns lek, læring og utvikling av kreativitet. Hvorfor er det nødvendig for barn å utvikle sine kreative evner? *"En tradisjonell definisjon av kreativitet handler om den prosessen som går ut på å skape nye og originale uttrykk. Det handler om hvordan en forholder seg til utfordringer og omgivelser."* (Hagen & Sæther, 2014, s. 17). Kaufmann (2006) hevder at, for å mestre krevende utfordringer må man være kreativ. Viktigheten i å være kreativ henger ikke bare sammen med å mestre vanskelige situasjoner, men også det å se muligheter, som neste avsnitt omhandler.

5.3 Affordances

Mulighetene som ligger til stede i miljøet rundt barnet kan omtales som *affordances* (Hagen & Sæther 2014). Gjennom mine observasjoner av barns lek på tur, finner jeg at fleste leker har noe form for fantasi, bevegelse eller risiko i seg. Dette kan tolkes som at naturen legger til rette for slik lek, ettersom naturen tilbyr variasjon og unike muligheter i sitt miljø. Lysklett (2013) mener at naturen har rikelig med varierende muligheter som appellerer til barna. I motsetning til ferdigkodete lekeapparater som finnes innenfor barnehagens gjerder, tilbyr naturen rom for barns egen tolkning.

Mine funn viser at et varierende naturmiljø kan by på ulike affordances. I Eventyrløypa finner jeg at en tom brusboks i bekken blir forvandlet til en hai som barna må passe seg for. Implisitt i mine samtaler var miljøets uforutsigbare muligheter en nødvendighet for å ha det gøy på tur. Det kommer frem av informant 1 som vektlegger lek i skogen med de andre barna. De naturlige elementene i eventyrløypa, som det falne treet, byr på mange muligheter. Gjennom utforskning av treet vil barna oppdage mange *affordances*. Sett fra et fysisk stimulerende perspektiv vil barna bevege seg over brua, noe som tilsier mestring av fysiske utfordringer. Videre blir også brua inkluderende i en fantasiverden som bringer barna utenfor den virkelige verden. Det falne treet, som forestiller ei bru, beriker leken med at det er et troll som lever under den. Kreativiteten til barna gir dermed nye impulser og en økende interesse for treet. Dette kan tolkes som at naturen legger til rette for denne type lek, ettersom naturen tilbyr slike muligheter i sitt miljø.

Det ble observert ett barn ved skogkanten, øverst i akebakken, som drev med klatring i høye trær. Dette kan utdypes videre med at de høye trærne ga muligheter for å drive klatrelek. Slik type lek vil også havne innenfor kategorien risikofyllt lek. Når barnet klatrer bruker det mange store muskelgrupper samtidig. Derfor kreves det en viss styrke av barnet. Når barnet klatrer eller utfører andre aktiviteter som stimulerer til bruk diagonale bevegelser, blir koordineringen mellom venstre og høyre hjernehalvdel styrket, samtidig som nervesystemet utvikler seg (Arnesen, Gulbrandsen, Gundersen & Hovden, 2014, s. 49). Klatring i et lekestativ eller ribbevegg har én måte å gjennomføre aktiviteten på, men å klatre i et tre er uforutsigbart, der barnet må tenke kreativt og selv finne løypa opp og ned igjen fra treet. Neste gang barnet klatrer, må barnet kanskje finne en helt ny måte å klatre på. Dette barnet ble observert i å drive klatrelek i ca. 15 minutter. I motsetning til Öhman (2013) som hevder at lek alltid skjer i en sosial sammenheng, er dette barnet observert alene i lek. Selv om at turen i seg selv kan ses på som en sosial sammenheng, vil jeg ikke kategorisere denne klatreleken som sosial, ettersom barnet leker alene. Hvorfor leker barnet alene? Kanskje stedet oppleves som betryggende for barnet som individ? Eller er det et så uforutsigbart og fysisk utfordrende lekemiljø som får barnet til å beherske kroppen godt, som igjen kan bidra til barns egen, individuelle mestring?

Det kan gjøre at barnet får et bedre selvbylde, ettersom at i naturen finner de fleste barn utfordringer på sitt nivå.

5.4 Risikofylt lek

Risikofylt lek var fremvisende i alle deler av mitt datamateriale. I akebakken ble det gjort totalt 11 observasjoner av barn som drev med aking, hvor 5 av disse dro dit med en gang vi ankom Ørneåsen. Sandseter (2014) mener at barna ofte er på søken etter slike aktiviteter, noe som mine observasjoner og barnesamtaler også tilsier. I barnesamtalene kom det frem at samtlige informanter vektla aking som nødvendig for å ha det gøy på tur. Dette kan gi en indikasjon på at lek med stor fart er noe som barna ønsker å gjøre med en gang de ankommer turdestinasjonen. Selv om akebakken alltid vil være tilstede under hele turoppholdet, kan det virke som at barnet ønsker å få kjenne på følelsen av spenning så fort som mulig.

Den åpne sletta var ikke det mest attraktive lekestedet til barna, men det ble allikevel gjort 5 observasjoner her. I likhet med det Sandseter (2014) sier, ble denne sletta brukt til bevegelseslek og boltrelek, men dette var bare for 3- og 4-åringer. Blir de andre rommene ved turstedet mer tiltrekkende enn den åpne sletta, ettersom en åpen slette byr på noe like muligheter året rundt, mens akebakken og skibakken har særegne muligheter på vinteren? Kan det være at det kommunikative egenskapsområdet ikke sender ut like sterke signaler som de andre rommene på denne årstiden?

Skiløypa og kuleløypa var de områdene som ble brukt mest til ski. Ut i fra mitt observasjonsarbeid vil jeg si at egenskapsområdene ved disse løypene signaliserer sterkt til bruk av ski, ettersom det allerede er tråkket opp med skispor. I motsetning til de andre rommene ved Ørneåsen, som gjerne har mer rom for egen tolkning overfor bruk av rommet, vil skiløypa og kuleløypa bli mest brukt til skilek. Som mine observasjoner bekrefter, fører dette til bevegelseslek på ski.

Eventyrløypa var i og for seg en fantasilek, men hadde allikevel noen elementer i seg som gjør løypa til en risikofylt lek. Sandseter (2014) hevder at barna selv må finne ut hva som er sikkert eller mer usikkert i slike leker, for at barnet skal finne svar om seg selv og verden det lever i. Selv om barna hadde fått beskjed fra de ansatte i barnehagen om at det ikke var lov å leke ved bekken, drev de eventyrløypa over bekken ved flere anledninger. Dette kan jo skape diskusjon om barns sikkerhet. På den ene siden kan barna bli våte, eller i verste fall skade seg, men på den andre siden burde barna erfare stimulerende lekemiljøer som innehar en viss risiko. Mot slutten av eventyrløypa blir «Lene» stående foran treet som har falt over bekken. Der tolker jeg det som at hun viser usikkerhet på om det er trygt å krysse. Etter at hun får støtte fra de andre barna, mestrer hun hindringen. Hennes uttrykk ”Æ klart det! Æ klart det!” samsvarer med Sandseter (2014) sin mening om at barnet uttrykker glede og

stolthet etter å ha utført en risikofylt handling. Helt til sist i hendelsesforløpet til Eventyrløypa kommer det frem at barna, etterhvert som de krysser brua flere ganger, mestrer brua. Mestring kan defineres som å takle en situasjon (Arnesen, Gulbrandsen, Gundersen & Hovden 2014). Selv om barna, i denne sammenhengen, håndterer risikoen bedre etterhvert som de ved gjentatte ganger tar seg over brua, trenger det ikke nødvendigvis å bety at barna mestrer hendelsen. Så lenge at mestringsprosessen vektlegges, og at barnet er villig til å gi det et forsøk, kan det beskrives som mestring.

6.0 Avslutning

For at barna skal få erfare en god turopplevelse, er det noen kriterier som burde være tilstede. Ut i fra barnesamtalene kommer det frem at turen bør inneholde risikofylt lek. Mine observasjoner bekrefter utsagnet, men tillegger at det fysiske miljøet er avgjørende for om turen blir bra. Barna sier selv at turområdet spiller en rolle, og velger sitt favorittområde ut i fra hva de fysiske omgivelsene tilbyr. Uterommet og dets utforming signaliserer til ulik bruk og lar barna være medskaper i egen lek. Hva uterommet tilbyr, er det fantasien som setter grenser til. Å klatre i det høye treet, vil gi mer glede for barna, enn hvis treet hogges ned, fordi utsikten vektlegges.

Dersom jeg skulle videreutviklet forskningsprosjektet, kunne det vært interessant å intervjuer personalet om samme tema. Hvilke verdier ville de trukket frem? Kunne en oppdaget sammenhenger mellom barnas ønskede turopplevelser og personalets? Som jeg nevnte innledningsvis kan jeg erindre skrubbsårene fra barndommen. De kunne være ordentlig vonde der og da, men det har vært en viktig del av det å vokse opp. Det kunne derfor vært spennende å høre de mangfoldige foreldrenes syn på risikolek i barnehagen. Hvilke tanker ville de gjort seg om den til tider brutale, men livsnødvendige formen for lek?

7.0 Referanseliste:

- Arnesen, E. S., Guldbrandsen, K., Gundersen, A., H. & Hovden, L. (2014). *Bevegelsesglede i barnehagen* (1. Utg., 2. Opplag) Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bjørgen, K. (2017). *Bevegelsesglede i barnehagen – en kvalitativ studie av 3 – 5 åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø*. (phd). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Bergsland, M. & Jæger, H. (red.) (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The Mosaic Approach*. London: NCB.
- Fangen, K (2010). *Deltagende observasjon* (2. Utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K., Sellerberg, A. (red.) (2011) *Mange ulike metoder*. (1. Utg., 1. Opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, I. (2013) Barnas lekebiotoper. Krogstad, A., Hansen, G. K, Høyland, K. & Moser, T. (red.) (2013). *Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017)* [Internett].
Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & Aase, T. A. (Red) (1997) – *Metodisk feltarbeid – Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, T. L., Sæther, M. (2014). *Kreativ ute*. Sæther, M., Hagen, T. L (red.). *Kreativ ute - barnehagepedagogikk med uterommet som læringsarena*.
- Høyland, K. & Hansen, G. K. (2013). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. Krogstad, A., Hansen, G. K, Høyland, K. & Moser, T. (red.) (2013). *Rom for barnehage – flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Herrington S., Lesmeister C., Nicholls J, Stefiuk K (2007) *Seven Cs: an informational guide to young children's outdoor play spaces* [Internett]. Hentet fra:

<https://sala.ubc.ca/sites/sala.ubc.ca/files/documents/7Cs.pdf>

Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lillemyr, O.F. (2004). *Lek opplevelse læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Little, H. (2006). Children's risk taking behaviour: implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, (s. 141-154).

Lysklett, O.B. (2013). *Ute hele uka*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, G., Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited.

Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. Utg., 2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

Sandseter, E.B.H. og Jensen, J.-O. (red.) (2014). *Vilt og farlig – om barns og unges bevegelseslek* (Kap. 1, 2, 4, 5, 6, 10 og 11). Oslo: Gyldendal Akademiske. (135 s.)

Thorbergson, E. (2012). *Barnehagens uterom*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors*. UK: Mc Hill- Companys.

Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K. & Wyver, S. *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (s. 40-55). London: SAGE Publications Ltd.

Åm, E. (1994). *På jakt etter barneperspektivet*. (4. Opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

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

7.0 Vedlegg

1: Informasjonsskriv

Hei!

Jeg er student ved Dronning Maud Minne Høgskole og har for to år siden vært praksisstudent ved *****. I løpet av siste året som student skal vi skrive en bacheloroppgave. Jeg har valgt å fokusere på «den gode turopplevelsen» hos barn, og ønsker å finne ut om hva som må til for at barna skal ha det best mulig på tur. I den forbindelse vil jeg følge barnegruppa GPS på tur om dagene denne uken.

Mine observasjoner går ut på å se hvordan barna har det på tur, hvordan de leker og hva de leker med. I tillegg kommer jeg til å ha noen barnesamtaler, hvor jeg ønsker å få tilgang til deres favorittsted å dra på tur i barnehagens nærområde.

Derfor sender jeg ut et informasjonsskriv der jeg informerer om at jeg kommer til å observere denne barnegruppa. Ingen personopplysninger vil bli nevnt i oppgaven, og alt av innsamlet datamaterialet vil bli makulert. På denne måten vil alle fremstå som anonyme.

Hvis det er noen som ikke ønsker at deres barn skal bli observert, er det bare å gi beskjed til Siv-Iren.

Mvh Morten Ovesen.

2: Intervjuguide – barnesamtaler

Hva gjør dere på tur?

Hvorfor gjør dere det?

Hva er gøy på tur?

Er det noe som ikke er lov på tur?

Hva har dere med på tur?

Din drømmetur?

Hva gjør voksne på tur?

3: Skjema

Nummer:

Dato:

Tid:

Klokkeslett	Beskrivelse	Kommentar

Egen tolkning: