



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

*Personalets opplevelser rundt
pedagogisk arbeid i barnehagens
uterom*

*Hvilke muligheter og utfordringer opplever personalet i det
pedagogisk arbeidet med femåringen i barnehagens uterom?*

Stina Than Valum

(Kandidatnummer: 43)

Bacheloroppgave

(BNBAC3900)

Trondheim, april 2024

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

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	3
1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling.....	3
1.2 Oppgavens innhold og struktur	4
2. Teori og begreper	5
2.1 Det fysiske utemiljøet.....	5
2.1.1 <i>Affordances</i>	6
2.1.2 <i>Uterom</i>	6
2.1.3 <i>Lekmateriellets betydning</i>	6
2.2 Personalets rolle	7
2.2.1 <i>Pedagogiske roller</i>	8
2.3 Didaktikk	10
2.3.1 <i>Didaktisk relasjonstenkning</i>	10
2.3.2 <i>Pedagogisk grunnsyn og praksisteori</i>	11
2.3.4 <i>Taus kunnskap</i>	11
2.4 Femåringen.....	12
3. Metode	13
3.1 Hva er metode?.....	13
3.2 Kvalitativ metode	13
3.3 Intervju som metode	13
3.4 Utvalg av informanter	14
3.5 Gjennomføring av datainnsamling	14
3.6 Analyse	15
3.7 Kvalitetsvurdering	16
3.8 Etske retningslinjer.....	17
4 Presentasjon av funn og drøfting	18
4.1 Personalets rolle	18
4.2 Organisering	26
4.3 Det fysiske utemiljøet.....	29
5 Avslutning	33
6 Litteraturliste	34
7 Vedlegg	36
7.1 Samtykkeskjema (vedlegg 1)	36
7.2 Intervjuguide (vedlegg 2)	39
7.3 Kvittering fra SIKT (vedlegg 3).....	41

1. Innledning

«En faktor er å føle at man er den eneste som er delaktig med barna. At alle andre bare står og ser på, så føler man seg både utenfor, litt annerledes og litt rar nesten. Det føles nesten som om det er feil å skulle være med i leken til barna»

Anne24, barn- og ungdomsarbeider

Dette sitatet er fra en av informantene som har deltatt i dette prosjektet. Informanten svarer på noe som oppleves som utfordrende i det pedagogiske arbeidet i barnehagens uterom. Er det slik det skal oppleves i utetiden med barna? At en føler seg utenfor, annerledes og rar hvis en er delaktig i barns lek?

Denne oppgaven handler om personalets opplevelser i det pedagogiske arbeidet i barnehagens uterom. Her vil jeg se nærmere på personalets motivasjon, engasjement og erfaringer i utetiden.

1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Jeg har valgt å skrive om dette fordi jeg mener det er en viktig tematikk som påvirker både barna og personalets trivsel i barnehagen. Og har erfart at barnehagehverdagen preges av *taus kunnskap* som burde løftes frem i lyset. *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* sier at *personalet skal observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser, veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre, være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek (og) ta initiativ til leken og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken* (Kunnskapsdepartementet, 2017, i Haarseth, 2021, s. 158). Jeg tolker at rammeplanen legger klare føringer for hvor vidt personalet skal være tilstedeværende og deltakende også i utetiden med barna. Likevel har jeg gjennom praksis- og arbeidserfaring i barnehagen kjent på de samme følelsene som Anne24. Der jeg har opplevd at personalet ofte kan bli stående å stort sett prate med kollegaer i utetiden, eller beholde en passiv og overvåkende rolle ovenfor barna, eller bruke utetiden som «pausetid», der ens egen rolle gjerne blir påvirket av dette. Jeg har

også hørt flere i personalet, i flere barnehager, som snakker om det «kjedelige uteområdet», men gjør lite for å tilføre noe mer til det. Nå ønsker jeg derfor å finne ut hvorfor det er slik, ved å forske på følgende problemstilling; **hvilke utfordringer og muligheter opplever personalet i det pedagogiske arbeidet med femåringen i barnehagens uterom?** Jeg vil sette dette i sammenheng med rammeplanen for barnehagen og knytte det opp mot relevant teori og funn fra datainnsamlingen.

1.2 Oppgavens innhold og struktur

Innledningsvis vil det være et teorigapittel, der jeg belyser ulike teorier og begreper knyttet til problemstillingen og funn fra datainnsamlingen. Videre vil jeg belyse valg av metode og hvordan jeg har samlet inn datamaterialet. Her vil jeg også ta for meg en kvalitetsvurdering av oppgaven og hvilke etiske betraktninger som er tatt i lys av min problemstilling og datainnsamling. Deretter vil jeg belyse og analysere funnene og drøfte dem opp mot den innledende teoridelen. Til slutt kommer avslutning som oppsummerer oppgaven og en vedleggs-liste som har aktualitet for oppgavens innhold.

2. Teori og begreper

I teoridelen har jeg gjort et utvalg av teori og begreper som særlig kan knyttes til problemstillingen og funnene fra datainnsamlingen. Her vil jeg ta for meg begreper som det fysiske miljøet og uterommet, som er arenaen jeg har fokus på i prosjektet. Videre vil jeg ta for meg personalets rolle, som er gruppen jeg forsker på, og vil belyse ulike pedagogiske roller personalet kan ta i uterommet. Deretter vil jeg ta for meg didaktikk i barnehagen, med fokus på didaktisk relasjonstenkning, for å kunne belyse betydningen av samspillet mellom personalet, femåringen og det fysiske miljøet. Og knytte dette til personalets opplevelser med det pedagogiske arbeidet og hvordan de forankrer det.

Jeg har også valgt å henvise til kilder fra *EnCompetence* - et kompetanseprosjekt som handler om hvilken betydning barnehagens fysiske utemiljø har for barns lek, læring, utvikling, og om strategier for hvordan *personalet* kan forbedre det fysiske utemiljøet i barnehagen. Prosjektet er fra nyere tid og kommer i stor grad fra praksisfeltet selv, noe som er grunnen til at jeg ser på dette som verdifull forskning for denne oppgaven.

2.1 Det fysiske utemiljøet

Det finnes flere begreper som beskriver barnehages uteområde. I denne oppgaven refererer jeg både til det **fysiske utemiljøet** og **uterom**.

Det fysiske utemiljøet går igjen i en hel del litteratur og løftes frem som en sentral arena for barns utvikling, lek og læring, samt fysiske og psykososiale helse (Sandseter, 2020, s. 18). I *Rammeplanen for barnehagen* blir det løftet frem at det **fysiske miljøet** i barnehagen skal fremme utvikling for alle barn mellom ett-seks år. Det skal være nok utstyr og areal til variert lek og aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring, og muligheter for læring og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, i Storli, 2020, s. 246).

Sandseter hevder at betydningen av det fysiske utemiljøet har vært en hovedmotivasjon for å gå i gang med det nevnte prosjektet *EnCompetence*. Prosjektet handler om kompetanseutvikling av barnehagers inne- og utemiljøer (Sandseter, 2020, s. 15). *Rammeplanen for barnehagen* sier at barnehagen skal inspirere til, og gi rom for ulike

typer lek både ute og inne, året rundt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Prosjektet har i denne sammenheng utviklet forskningsbaserte kriterier for barnehagens fysiske inne- og utemiljø (Barnehagemiljø.no, s. 3).

2.1.1 Affordances

Gibson`s teori om **affordances** (1979) er sentralt for prosjektet EnCompetence. Teorien er et rammeverk for hvordan forskningen har forstått hvordan barn tar i bruk det fysiske miljøet de oppholder seg i, noe som også blir sentralt for personalets forståelse i dette prosjektet. Gibson hevder at *affordance oppstår når et objekt eller en formasjon i landskapet gir signaler til barnet om handlingsmuligheter* (Gibson, 1979, i Sandseter, 2020, s. 19).

2.1.2 Uterom

Uterommet er en del av det fysiske miljøet. Eli Thorbergsen skriver om det **viktige uterommet**, som også er barnehagens største rom. Hun understreker at begrepet innebærer at planlegging og tilrettelegging ute, er vel så viktig som innredning av rommene inne (Thorbergsen, 2012, s. 9-12). Uterommet blir viktig fordi barna tilbringer mer tid her enn tidligere og vil derfor være en sentral arena for barns utvikling og læring. Uterommet gir barn muligheter for kroppslig utfoldelse og helsefremmende opplevelser. For mange barn representere uterommet og utetiden den primære muligheten for utendørsaktiviteter før de begynner på skolen. Barnehagens tilbud knyttet til uterom og aktiviteter er derfor viktigere enn noen gang (Thorgersen, 20212, s. 9).

2.1.3 Lekmateriellets betydning

Lekmateriellet er sentralt i planleggingen og tilretteleggingen av pedagogisk aktivitet utendørs. Gunnestad hevder at utvalget av lekmateriell og utstyr i kombinasjon med uterommets størrelse, vil kunne påvirke barns lek og hvilke aktiviteter som settes i gang av både barna og personalet (Gunnestad, 2019, s. 87). Sett i tråd med rammeplanen for barnehagen skal barnehagens uterom utfordre kroppen til aktiv utfoldelse i lek, til skapende virksomhet og stimulere til sosial og språklig aktivitet. Sett i tråd med *affordances*, vil et uterom med lite variasjon sannsynligvis gi færre opplevelser, utfordringer og handlingsalternativer for barna (Thorbergsen, 2012, s. 31).

Norén-Björn har forsket på barns preferanser i uterommet, der hun hevder at barna vil bruke mest tid på flyttbare leker og løsmateriale - så lenge de har tilgang til det. Da vil også den grovmotoriske leken øke (Noren-Björn, 1993, i Thorbergesen, 2012, s. 30). Rune Storli hevder også at barna foretrekker løsmateriale som de kan skape noe eget med. Personalet har derfor et ansvar for å sørge for at dette er tilgjengelig i barnehagens uterom (Storli, 2020, s.361).

2.2 Personalets rolle

På lik linje med det *fysiske utemiljøet* har *personalet* en helt sentral påvirkningsfaktor på barns lek, utvikling og læring. Thorbergesen hevder at hvordan barn møtes, hvilke samtaler, hvilke leker og aktiviteter de deltar i, vil avgjøre hvilke erfaringer og kunnskaper barnet konstruerer (Thorbergesen, 2012, s. 29). Som nevnt innledningsvis skal personalet «*observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barnas premisser, veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre, være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barnas lek (og) ta initiativ til leken og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, i Haarseth, 2021, s. 158).

Som EnCompetence belyser, handler personalets rolle mer spesifikt om hvordan hver enkelt ansatt forstår sin egen rolle. Både når det gjelder å bidra til utviklingen av det fysiske miljøet, men også hvordan de samhandler med barna og hvordan de tar i bruk miljøet på en måte tilpasset dem. Personalets rolle er nært knyttet til deres forutsetninger i form av kunnskap og kompetanse, men også det eierskapet de har til arbeidet. Det er også sentralt at personalet er mottakelig for innspill fra sine kolleger, overordnede og andre, da dette kan føre til økt kunnskap og motivasjon. Samtidig må det sikres at hver enkelt føler seg i stand til å anvende sin kompetanse på en meningsfull måte (Barnehagemiljø.no, s. 23).

En pedagogisk leder som er deltakende i EnCompetence-prosjektet, hevder at personalets påvirkning på leken er utvilsom, men at det ikke er sikkert at det å leke selv alltid er det beste en kan gjøre for å holde leken i gang. Han hevder at det er viktig å ha forståelse for at målet i uterommet er å tilrettelegge for lek som varer, og ikke nødvendigvis å alltid være aktiv i barnas lek.

Han hevder videre at personalet må ha vilje, evne og motivasjon til å arbeide på uterommets premisser. Der personalet må vite hva de skal gjøre, hvordan det skal gjøres og hvorfor de gjør det, noe jeg vil gå nærmere inn på i kapittel 2.3 *Didaktikk* (Haarseth, 2020, s. 161).

Storli hevder at personalets hovedoppgave er å sørge for at barna føler seg trygge til å utfolde seg i uteområdet. Han sier at personalets fysiske- og psykiske tilgjengelighet, vil kunne påvirke barnas lekelyst positivt. Rammeplanen underbygger dette ved å legge føringer for at personalet **skal være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert kroppslig lek og anerkjenne barnets mestring** (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Storli hevder at personalets bevegelser og plasseringer i uteområdet, vil kunne påvirke barna til å ta i bruk hele uteområdet. Barna trenger gode rollemodeller i uteområdet, der aktive voksne vil gi aktive barn (Storli, 2020, s. 361).

2.2.1 Pedagogiske roller

For at barna skal oppfatte personalet som tydelige rollemodeller, hevder Thorbergesen at personalet må kunne vise seg i ulike roller som praktisk arbeidende, deltakende leker, kulturformidler, samtalepartner eller oppgavegiver. Personalgruppen har med andre ord viktige oppgaver i utetiden (Thorbergesen, 2012, s. 36). Videre vil jeg nevne noen «pedagogiske roller» som Thorgersen og Öhman fremstiller om personalets tilnærming til barns lek.

Pedagogisk leder

I samsvar med rammeplanen hevder Thorbergesen at en pedagogisk leders ansvar er å planlegge og organisere det pedagogiske innholdet, både inne og ute (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Der de skal sørge for at uterommet fungerer som et godt sted å være og blir en inspirerende arena for lek og læring. Thorbergesen presiserer at dette arbeidet avhenger av valg og tilrettelegging som foretas sammen med hele personalet (Thorbergesen, 2012, s. 29).

Inspirerende lekpartner

Personalets oppgave er «bidra til at barna får felles erfaringer som grunnlag for lek, legge til rette for utvikling av leketemaer, og fremme et inkluderende miljø der alle barna kan

delta i lek og erfare glede i lek» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). I uterommet kan det være lettere å se hvem som ikke er med i leken. Når du i tillegg er deltaker i leken, kan du hjelpe barn som ikke finner veien inn alene. Her kan en for eksempel tilby barnet som er utenfor en aktiviserende handling, slik som å være storesøster som mater babyen. Personalet kan også forsterke lekkompetanse og vennskap ved å sette ord på at lek er viktig. Det er også viktig å være tilgjengelig for å svare på barns uttrykk ved å kunne la seg invitere inn i leken, der en for eksempel kan smake på det en blir tilbudt i sandkassen med innlevelse (Thorbergson, 2012, s. 38).

Stimulerende medskaper og engasjert samtalepartner

Et personale som skaper noe sammen med, eller samtidig med barn, vil virke stimulerende for deres skapende virksomhet. Det å se hva og hvordan andre gjør, nevnes som en av strategiene barn bruker for å lære noe nytt. Videre kan en voksen som oppleves som interessant for, eller har en relasjon til barna, kunne inspirere med sine handlinger (Thorbergson, 2012, s. 38). Gjennom møter med et nysgjerrig og interessert personale etableres det et fokus mot **et felles tredje** – det som voksne og barn ser på eller opplever sammen. Barn har behov for noe meningsfullt å være sammen om - noe som ligger utenfor selve relasjonen (Thorbergson, 2012, s. 39). Rammeplanen underbygger dette ved at *«personalet skal gi barna tid og anledning til å stille spørsmål, reflektere og lage egne forklaringer på problemstillinger, og til å delta i samtaler om det de har erfart og opplevd»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53).

Oppmerksom observatør

Barn kan like når personalet er et engasjert og positivt publikum til leken deres. Å være i nærheten kan gi bekreftelse og støtte, og gi barna en opplevelse av det de gjør er viktig og meningsfullt (Öhman, 2012, s. 244). Disse observasjonene og fra utetiden, kan brukes som dokumentasjon til diskusjon på personalmøter og gi ny forståelse for barna og ny retning for personalets arbeid i uterommet. Like viktig er det å se på hva de voksne gjør for å kunne utvikle barnehagen til en bedre pedagogisk institusjon (Thorbergson, 2012, s. 43).

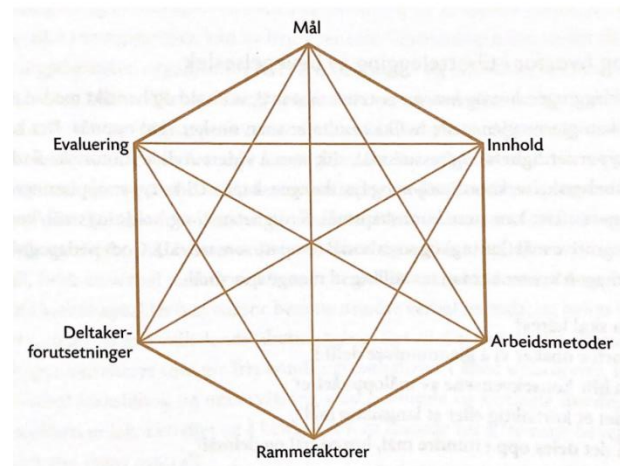
2.3 Didaktikk

Didaktikk handler om sammenhengen mellom læringens teori og praksis (Nome et al, 2021, s. 19). I denne sammenhengen handler det om å forstå sammenhenger og skape bevissthet rundt elementer personalet kan benytte seg av i planlegging, gjennomføring og evaluering av aktiviteter i uterommet (Bjørngen, 2020, s. 305).

2.3.1 Didaktisk relasjonstenkning

Didaktisk relasjonstenkning er illustrert gjennom *modell 17.1*, og tar for seg det komplekse samspillet mellom lærer, barn og forholdene i en pedagogisk virksomhet (Gunnestad, 2019, s. 128).

Bjørngen hevder det er sentralt å sette didaktisk relasjonstenkning i sammenheng med rammeplanen for barnehagen. Der tilnærmingen kan fungere som et begrepsapparat og forståelsesramme, som klargjør sammenhenger og skaper bevissthet rundt forskjellige elementer personalet må ta hensyn til i barnehagen (Bjørngen 2020, s. 309).



Figur 17.1 Modell av Bjørndal og Lieberg (1978)

Mål, Innhold og Arbeidsmetoder

Å ha mål er viktig for all type læring - det gir oss en retning å styre mot. Innholdet tar utgangspunkt i målet, og er innholdet i det som skal læres. Arbeidsmetode er metoder for hvordan målet oppnås (Bjørngen, 2020, s. 309). Både forløperen til den første rammeplanen, *Målrettet arbeid i barnehagen* og nåtidens *Rammeplan for barnehagen*, legger klare føringer for at barnehagens arbeid ikke skal være tilfeldig eller uten retning (Nome et al, 2021, s. 13).

Rammefaktorer, Menneskelige forutsetninger og Evaluering/Vurdering

Rammefaktorer er elementene som muliggjør eller begrenser læring. Det betegner de ressursene vi disponerer for virksomheten (Gunnestad, 2019, s. 86). *Menneskelige forutsetninger* handler om personalets og barnas forutsetninger, kunnskaper, erfaringer og evner. Her kan personalets pedagogiske grunnsyn være sentralt. For eksempel

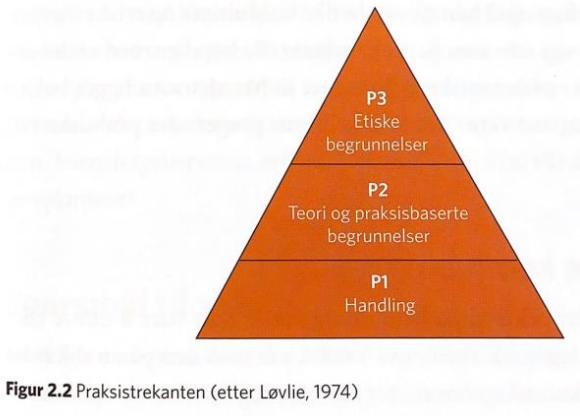
personalets holdninger og verdier til utetiden eller deres barnesyn (Nome et al, 2021, s. 37). *Evaluering og vurdering* kan brukes om hverandre, men handler om å kartlegge om barna har lært det de skal og oppnådd den kompetansen som var målet (Bjørger, 2020, s. 309).

2.3.2 Pedagogisk grunnsyn og praksisteori

Pedagogisk grunnsyn handler om

virkelighetsoppfatning, det livssyn og det menneskesyn den enkelte har – hva en anser som sant og virkelig (Nome et al, 2021, s. 49)

Hvordan hvert enkelt menneske handler i konkrete situasjoner, sett i tråd med det overnevnte, er illustrert gjennom figur 2.2. Også kalt *praksisteori* eller praktisk yrkest teori (Gunnestad, 2019, s. 37).



Dette er relevant for oppgaven fordi jeg ønsker å se hvordan det pedagogiske arbeidet med femåringen påvirkes av personalets **handlinger (P1)**, der beslutninger og hva vi gjør ligger til grunn -> **praktiske -og teoretiske begrunnelser (P2)**, der vi argumenterer gjennom kunnskap og erfaring hvorfor vi gjør som vi gjør -> **etiske begrunnelser (P3)**, der våre verdier og holdninger ligger til grunn (Nome et al, 2021, s. 51). Det er gjennom refleksjon, bevisstgjøring og utvikling av egen praksis vi kan se samsvar mellom det vi tror på og vet, og det vi gjør (Gunnestad, 2019, s. 37).

2.3.4 Taus kunnskap

Sett i lys av praksistrekanten ovenfor vil P1 (handling) som forekommer uten P2 (faglig begrunnelse) og uten P3 (etisk begrunnelse), blir det vi omtaler som *taus kunnskap*. Det handler om de hverdagslige handlingene i barnehagen som tradisjonelt ikke er analysert, reflektert rundt eller faglig begrunnet. Der vår praktiske kompetanse knyttet til vårt eget pedagogiske grunnsyn ikke kommer frem for noen andre enn oss selv. Det understrekes at det er nødvendig å dele den tause kunnskapen, og at rutiner og tilvent praksis må analyseres og vurderes. Dette handler om kvaliteten på arbeidet i en pedagogisk virksomhet (Hennum & Østrem, 2021, s. 32).

2.4 Femåringen

Femåringen i barnehagen er vanligvis på et stadium av rask utvikling både fysisk, kognitivt og sosialt. Leken deres går gradvis over fra å være lek med gjenstander, til å handle om å konstruere miljøer. Det å leke i sandkassen går over til å være lek som inneholder baking og matlaging, og gjenstander og materiale tas med inn i rollelekens verden (Olofsson, 1993, s.103). Femåringen har utviklet et godt språk, noe som gjør det lettere å leke med sine jevnaldrende. De søker balanse mellom trygghet og utfordring, men en trygghet som fortsatt er avhengig av voksenkontakt. For noen av barna vil kanskje denne tryggheten erstattes av å være sammen med andre barn. Motorisk er de i stand til å bruke hele uteområdet, både i størrelse og utforming (Storli, 2020, s. 357).

Ingunn Fjørtoft har sett på sammenhengen mellom det fysiske miljøets tilbud og barns utvikling, der det fysiske miljøet har en klar påvirkning på barns motoriske utvikling (Fjørtoft, 2020, s. 190). Når de faste installasjonene er mestret kan det være svært nyttig å ha løsmateriale som skal stimulere til ny utforskning og nysgjerrighet (Storli, 2020, s. 358).

3. Metode

3.1 Hva er metode?

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap» (Vilhelm Aubert, 1985, i Dalland, 2020, s. 53). I denne sammenhengen snakker vi om vitenskapelig metode, som er fremgangsmåter eller teknikker for å gi svar på ulike typer forskningsspørsmål. Målet er å få fram informasjon om det man undersøker, og kunnskap om hvordan denne informasjonen kan analyseres (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28).

Vi skiller mellom *kvantitative*- eller *kvalitative metoder*. Hovedforskjellen på disse to metodene er hvordan dataen samles, registreres og analyseres (Bergsland & Jæger, 2022, s. 28). Aksel Tjora beskriver at kvalitative metoder framhever innsikt mens de kvantitative framhever oversikt, eller at kvalitativ forskning søker forståelse, mens kvantitativ søker forklaring (Tjora, 2021, s. 35).

3.2 Kvalitativ metode

Når en skal velge metode er det sentralt å ta utgangspunkt i problemstillingen, som gjerne er forskningsspørsmålet som skal besvares. For hva er det jeg ønsker å finne ut av med følgende problemstilling; **Hvilke muligheter og utfordringer opplever personalet i det pedagogisk arbeidet med femåringen i barnehagens uterom?**

Jeg har valgt å bruke *kvalitativ forskningsmetode*, fordi jeg ønsker å få innsikt i og forståelse for personalets opplevelser meninger, holdninger og erfaringer knyttet til pedagogisk arbeidet med femåringen i barnehagens uteområde (Kvale 1997, i Tjora, 2021, s. 128). Dalland hevder at metoden tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle slik som i kvantitativ metode. Den kvalitative metoden kjennetegnes av fleksibilitet, dybde, følsomhet, det særegne, forståelse og nærhet til feltet (Dalland, 2020, s. 54-55).

3.3 Intervju som metode

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke **semistrukturert**, eller **dybdeintervju** som innsamlingsmetode, fordi jeg er ute etter livsverdenen til personalet - eller opplevelser i det pedagogiske arbeidet sett fra deres ståsted (Kvale 1997, i Tjora, 2021, s. 128). Tjora hevder at målet med dybdeintervjuer i hovedsak er å skape en situasjon for en relativt fri

samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Han hevder videre at det er meningen å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 127). Jeg vil komme nærmere inn på gjennomføringen og innhold i neste kapittel.

3.4 Utvalg av informanter

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i mine to siste praksisbarnehager, der jeg for tiden er ansatt som tilkallingsvikar i den ene av disse. Begge barnehagene er kommunale, men har noe ulik pedagogikk. *Barnehage A* er inspirert av *Reggio Emilia* - en pedagogisk tilnærming som legger vekt på prosjektarbeid, der temaet for prosjektet ofte blir definert av barna selv og hva personalet har observert at barna er opptatt av og interessert i (Akshen & Moe, 2020, s. 74). *Barnehage B* har satsingsområde innenfor friluftsliv og IKT.

Oppgaven er som nevnt spisset mot femåringen i barnehagen. Derfor har jeg gjort et **strategisk utvalg**, der jeg har kontaktet informanter som arbeider med femåringen nå, eller har dette arbeidet ferskt i minnet. Informantene har faglig bakgrunn, som et grunnlag til å kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Jeg har intervjuet fire informanter, der jeg har en barnehagelærer/pedagogisk leder, og en barn- og ungdomsarbeider fra hver barnehage. Utvalget strekker seg fra 24-52 år, og består av 3 kvinner og 1 mann. I oppgaven vil informantene ha fiktive navn der informantene i barnehage **A** betegnes som Hans29 og Guro52. Og barnehage **B** betegnes som Nina39 og Anne24.

3.5 Gjennomføring av datainnsamling

Jeg tok direkte kontakt med informantene og avtalte tid til intervju på informantens arbeidsplass, der informanten kan være komfortabel, som igjen kan skape en avslappet stemning under intervjuet (Tjora, 2021, s. 135). Jeg innledet intervjuet ved å gå gjennom *samtykkeskjema* (se vedlegg 1), som informerer informanten om prosjektet og deres rettigheter, etterfulgt av informantens underskrift.

Jeg utformet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 2), som er hensiktsmessig for å strukturere intervjuet (Tjora, 2021, s. 167). Intervjuguiden inneholdt åpne spørsmål, noe som gir informantene mulighet til å gå i dybden der de ønsker (Tjora, 2021, s. 128). Den første delen var *oppvarmingsspørsmål*, der jeg spurte om informantens alder, bakgrunn

og erfaringer, interesser og litt om barnehagen. Tjora hevder at denne fasen kan skape trygghet hos informanten. De tre neste delene av intervjuguiden er bygget opp av *refleksjonsspørsmål*, som danner kjernen i intervjuet. Hovedkategoriene er; *personalets engasjement og motivasjon i utetiden, det fysiske uteområdet og samarbeid i personalet*. Til slutt kommer *avrundingsspørsmål*, der jeg spør om informanten har andre tanker eller noe de lurer på, og takker for innsatsen og tiden informanten har tatt seg for å delta i prosjektet (Tjora, 2021, s. 159-161). En semistrukturert intervjuguide gjorde det lettere for både meg og informanten å holde orden på spørsmålene (Tjora, 2021, s. 171).

Jeg opplevde intervjuene som givende og spennende. Jeg gjennomførte intervjuene på lyddempende grupperom der jeg brukte lydopptak, noe som sikret meg en visshet om at jeg fikk med meg det som ble sagt. Når intervjuene ble gjennomført, kunne jeg i større grad konsentrere meg om det deltakeren snakker om. Noe som bidro til god flyt og god kommunikasjon i intervjuet (Tjora, 2021, s. 180). Intervjuene tok mellom 25-40 minutter. Det var variasjon i hvor utfyllende hver informant svarte på spørsmålene. To av informantene fikk intervjuguiden på forhånd, mens de to siste fikk den rett før vi gjennomførte intervjuet. Til ettertanke skulle alle fått intervjuguiden i forveien, da de som fikk intervjuguiden i forkant, svarte mer utfyllende på spørsmålene.

Jeg var nokså passiv gjennom intervjuet, der jeg for det meste stilte spørsmål. Jeg bekreftet gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk at jeg hørte hva informantene sa. Jeg ønsket å være påpasselig med å la mine erfaringer og holdninger komme i veien for informantens svar - dette for å sikre pålitelighet ved datainnsamlingen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.6 *Kvalitetsvurdering*.

3.6 Analyse

Analysen hjelper oss til å finne ut hva intervjuene har å fortelle (Dalland, 2020, s. 94). I min kvalitative studie, har jeg tatt i bruk **tematisk analyse**. Denne metoden innebærer at vi ser etter temaer i dataene våre. Et tema er en gruppering av data med viktige budskap eller fellestrekk (Johannessen et al, 2018, s. 280). Her er det helt sentralt å ha fokus på det som analysen i sin helhet skal svare på, det vi kaller forskningsspørsmål eller problemstilling (Johannessen, et al. 2018, s. 24): «*Hvilke muligheter og utfordringer opplever personalet i det pedagogisk arbeidet med femåringen i barnehagens uterom?*»

Vi kan dele tematisk analyse i tre faser. Den første fasen er *forberedelse*, der vi får oversikt over datamaterialet. Her har jeg transkribert lydopptakene fra intervjuene til tekst, lest over teksten som helhet og forsøkt å skaffe meg oversikt over materialet (Johannessen, et al. 2018, s. 284). Den andre fasen er *koding*, der jeg har skrevet ut materialet på papir og fremhevet, markert og satt ord på viktige poenger. Her gjelder det å få ny og dypere oversikt over innholdet i dataen, der du skal tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen (Johannessen et al. 2018, s. 284). Til slutt er det **kategorisering** av de kodede dataene i mer generelle temaer (Johannessen, et al. 2018, s. 285). Jeg har valgt å kategorisere dataen inn *personalets rolle, organisering og det fysiske utemiljøet* da jeg ser på disse temaene som hovedfunn. Under disse kategoriene vil det komme mindre kategorier igjen som spesifiserer funnene noe mer.

Slik som under intervjuene har jeg også under analysen forsøkt å være selvkritisk og ikke la mine tolkninger overveie informantens utsagn. Der jeg under analysen har opplevd at det kan være utfordrende å skille mellom informantens utsagn og min tolkning av data. Nettopp fordi jeg brenner for denne tematikken selv og har allerede gjort meg opp mange tanker og meninger.

3.7 Kvalitetsvurdering

Dette kapitlet handler om prosjektets kvalitet eller *reliabilitet*. I kvalitative studier knyttes reliabiliteten til spørsmålet om pålitelighet – altså om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte, om hvor pålitelig datamaterialer er, hvordan det samles inn, og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes. Jeg skal nå argumentere for kvaliteten på eget arbeid og verdien av resultatene (Thagaard, 2018, s. 188).

I startfasen av prosjektet arbeidet jeg med å finne kilder og teorier som grunnmur for oppgaven. Jeg ser på mine valg av kilder som troverdige, da de først og fremst er valgt som pensum og vurdert som grunnmuren i barnehagelærerutdanningen ved DMMH. Oppgaven baserer seg også på fagstoff hentet fra nettbaserte artikler og forskrifter på bakgrunn av troverdighet. Der artikkelforfattere og ansvarlige redaktører forstås som seriøse aktører, slik som barnehagemiljø.no og Rammeplanen for barnehagen.

Gjennom bruk av kvalitativ forskningsmetode og intervju som innsamlingsmetode styrkes reliabiliteten og troverdigheten gjennom bruk av lydbåndopptak med god kvalitet

(Thagaard, 2018, 2. 188). Jeg ser på metoden som troverdig og passende for prosjektet, fordi jeg ønsket å få innsikt i, og forståelse for, personalets opplevelser, meninger, holdninger og erfaringer knyttet til pedagogisk arbeidet med femåringen i barnehagens uterom - noe som kjennetegner kvalitativ metode (Kvale, 1997, i Tjora, 2021, s. 128). Kvalitative forskningsintervjuer vil også ha sine svakheter som det er viktig å ta hensyn til, der jeg som intervjuer har makt til å definere situasjonen og tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Med tanke på at dette er en tematikk jeg selv brenner for, og har mange opplevelser og erfaringer knyttet til personalets pedagogiske arbeid i barnehagens uterom, forsøkte jeg å være bevisst dette. Der jeg har måttet være påpasselig med hvorvidt jeg lar egne tolkninger tar overhånd i både intervjuet og analyse av datamaterialet. Her må jeg derfor ta høyde for at svarene fra intervjupersonene kan være påvirket av informantenes innsikt i min førforståelse av temaet.

Hvor overførbart kan dette prosjektet være til barnehagen og personalet? Hvilken aktualitet og betydning har det? Selv om tolkningene er basert på én enkelt undersøkelse, mener jeg det også kan gjelde i andre sammenhenger. Jeg tror prosjektet har skapt økt bevissthet for dem som har deltatt og meg som kommende barnehagelærer. Der jeg nå har fordypet meg i personalets rolle i barnehagens uterom, som kan gi meg et godt grunnlag for videre arbeid med tematikken.

3.8 Ethiske retningslinjer

Det finnes tre viktige etiske regler for «forskning på mennesker» (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47). I forkant av intervjuene har jeg sammen med informantene gått gjennom et *samtykkeskjema* (se vedlegg 1) som tar for seg informantens rettigheter i deltakelse av prosjektet. Der informantene informeres om undersøkelsens overordnede mål, at undersøkelsen er på frivillig basis og at personen kan trekke seg når som helst. Skjemaet tar også for seg *konfidensialitet* der personlig data og informantens identitet ikke skal offentliggjøres eller avsløres. Til slutt har jeg vurdert *konsekvenser* med hensyn til mulig skade som kan påføres informanten, så vel som de forventede fordelene personene kan ha av å delta (Bergsland & Jæger, 2022, s. 47-49). I lys av dette har jeg søkt SIKT for innvilget bruk av lydopptak under intervjuene (se vedlegg 3). Intervjuene ble gjennomført etter signert samtykkeskjema.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn og drøfte hovedpunktene opp imot problemstillingen og de teoretiske perspektivene som ble presentert i teoridelen. Jeg har valgt å presentere funnene inndelt i tre hovedtemaer; *4.1 Personalets rolle* og *4.2 Organisering* og *4.3 Det fysiske utemiljøet*. Det er mange aspekter rundt disse temaene og det vil derfor følge med noen underkategorier som beskriver funnene. Jeg har valgt å belyse det jeg opplever som interessante funn eller gjentatt tematikk hos informantene. Målet er å besvare oppgavens problemstilling; «*Hvilke muligheter og utfordringer opplever personalet i det pedagogisk arbeidet med femåringen i barnehagens uterom?*»

4.1 Personalets rolle

4.1.1 «Ressurser»

«Jeg må daglig vurdere hvilke ressurser vi har - hvor deltakende jeg kan være med barna og hvor jeg trengs mest akkurat nå. For at barna skal ha det bra, krever det at voksne passer på dem, og har en som sikrer at personalet har fordelt seg riktig»

Nina39, pedagogisk leder

Et funn som gjentar seg i dette studiet er at informantene oppgir **ressurser** som en sentral faktor for hvordan de utøver sin rolle i utetiden. *Nina39, Guro52* og *Anne24* oppgir i intervjuene at rollen deres utendørs er *svært varierende*, der en hele tiden må vurdere ressursene som er til stede. Med ressurser refererer de tre sistnevnte til sykefravær og voksentetthet i utetiden. Jeg tolker at informantene gjerne vil ta del i barnas lek, men at mangel på personale ofte krever at de må ta en observerende rolle som har overblikket i utetiden. Sett i tråd med problemstillingen tolker jeg at informantene opplever sykefravær og lite voksentetthet i utetiden som en sentral utfordring for det pedagogiske arbeidet med femåringen.

I lys av informantens uttalelser, overskrifter i media og statistikk, vet vi at yrket fortiden kan være preget av sykefravær og sykemeldinger. Ifølge statistikk fra nav, har legemeldt sykefravær økt fra 8,0% i 2019 til 10,1% i 2023 (nav, 2024, s. 2). Utetiden har i tillegg blitt en tid for pauseavvikling og møtetid, noe som i sum kan utfordre det pedagogiske

arbeidet. Med sykefravær oppå det hele blir voksentettheten mindre og mindre, noe som vil kunne gjenspeile seg i personalets tilstedeværelse i uteleken (Sæther, 2020, s. 183). Informantene oppgir at femåringen har ulike interesser, der flere liker å gjemme seg bort. Femåringen kan med andre ord være spredt over et stort areal, som igjen krever at tiden brukes på å telle og holde oversikt over barna. *Men betyr dette at hele personalet trenger å holde oversikt over hele barnegruppen til enhver tid?* Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 4.2 *Organisering*.

Som nevnt innledningsvis har personalet en sentral påvirkning på barns lek, utvikling og læring. Der barna påvirkes av hvordan de blir møtt, hvilke samtaler, hvilke leker og aktiviteter de deltar i (Thorbergesen, 2012, s. 29). Det kan tenkes at det blir utfordrende for personalet å møte barnas behov, hvis de stadig opplever å måtte ha en observerende og ikke-deltakende rolle ovenfor barna i utetiden. I henhold til rammeplanen for barnehagen skal personalet;

«[...] observere, analysere, støtte, delta i og berike leken på barna spremisser, veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre, være bevisst på og vurdere egen rolle og deltakelse i barns lek og ta initiativ til leken og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken» (Kunnskapsdepartementet, 2017, i Haarseth, 2021, s. 158).

Personalet har med andre ord et stort ansvar rundt pedagogiske oppgaver som skal etterleves i utetiden sammen med barna. Er det mulig for personalet og etterleve rammeplans-målene i en hektisk hverdag med mangel på ressurser slik informantene oppgir? Og hvordan kan dette påvirke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet?

I motsetning til *Nina39*, *Guro52* og *Anne24*, oppgir *Hans29* at han som regel er *«passiv, observerende og lite involvert i leken»* i sin rolle utendørs. Jeg oppfatter at dette er uavhengig av hva slags ressurser som er til stede. Han oppgir at han trives med et generelt overblikk over gruppa og at han heller går inn i leken hvis det skulle oppstå noe uheldig. Likevel legger *Hans29* til at han *«var mer deltakende i leken før, men har sett at femåringen er kompetent og selvstendig, mer enn jeg har trodd, bare du legger til rette for det. Men det er en balansegang, man kan jo bli for lite involvert også»*. Dette er et funn jeg finner interessant. For hva kan være grunnen til *Hans29`*s endring i hvordan han

tilnærmer seg barns lek i utetiden? Jeg oppfatter at *Hans29* er *bevisst på, og vurderer egen rolle og deltakelse i barns lek, og veileder barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Samtidig oppgir han at en kan bli for lite involvert også. Öhman hevder at det ikke er bra for barnas lekutvikling at personalet er for passiv ovenfor barns lek, da de ikke får støtte til å utvikle positive relasjoner. De får også begrenset hjelp til å utvikle gode tilknytningsstrategier og til å bygge lekeverdener sammen (Öhman, 2012, s. 248).

Til tross for ressursmangel og en observerende rolle i utetiden, oppgir alle fire informantene at de omsider tror de er en voksen som barna vet de kan komme til hvis det er noe, og at de opplever å kunne bli invitert inn i leken av barna. Her tolker jeg at barna finner personalet interessant eller har en god relasjon til dem, noe som kan bidra til at personalet kan inspirere med sine handlinger (Thorbergsen, 2012, s. 38). Gjennom møter med et nysgjerrig og interessert personale etableres det et fokus mot *et felles tredje* – det som voksne og barn opplever sammen. Barn har behov for noe meningsfullt å være sammen om - noe som ligger utenfor selve relasjonen (Thorbergsen, 2012, s. 39). Dette understreker viktigheten av å være til stede og kunne delta i barns lek.

4.1.2 Menneskelige forutsetninger

Sett i tråd med *Hans29`* s tidligere sitat, oppgir han også at han mener *«femåringen skal klare å finne på noe på egenhånd, ta i bruk uteområdet og se selv hvilke ressurser som er tilgjengelig. Gjerne selvstendig fra oss voksne»*. *Guro52* oppgir at hun *«tror de syntes det er greit å ha avstand fra oss, fordi de holder på med en lek og vil ofte være i fred»*. Jeg tolker at begge informantene fra *barnehage A* ser på femåringen som selvstendig, der de ikke nødvendigvis er avhengig av personalets aktive deltakelse i utetiden. Disse uttalelsene kan ses i lys av informantenes pedagogiske grunnsyn, og mer konkret synet deres på femåringen, som betegnes som *menneskesynet* deres (Nome et al, 2021, s. 49). *Barnehage A* er som nevnt, inspirert av Reggio Emilia – en pedagogisk retning der barn blir sett på som kompetente, med en sterk drivkraft til å undersøke verden på egenhånd (Aksten & Moe, 2020, s, 74). Kan denne pedagogikken ha innvirkning på *Hans29* og *Guro52* sitt syn på femåringen? Og kan dette igjen påvirke hvordan de utøver sin rolle i møte med femåringen i uterommet? Er det derfor *Hans29* med tiden har blitt mindre aktiv i barnas lek?

Hans29 oppgir i intervjuet at han har jobbet i barnehage i fem år, og har kun arbeidserfaring og kjennskap til *barnehage A*. Kan det da tenkes at han har fått økt kunnskap om barnehagens pedagogiske fokusområde (*Reggio Emilia*), som har gjort han mer bevisst i sin rolle i møte med den «kompetente» femåringen? Eller kan det handle om usikkerhet i synet på barns lek eller nivået på egen lekkompetanse, noe Öhman hevder kan være et tegn når en tar en passiv eller observerende rolle ovenfor barns lek (2020, s. 201)?

Haarseth, en deltaker i EnCompetence, hevder at personalets påvirkning på barns lek er utvilsom, men at det ikke er gitt at det å leke selv alltid er det beste en kan gjøre for å holde den i gang (Haarseth, 2021, s. 161). Med dette tolker jeg at det er vel så viktig å kunne ta en observerende rolle for å gi barna muligheter i leken, men betyr det at det er den rollen vi alltid skal ta?? Storli hevder at personalets hovedoppgave er at barna føler seg trygge i uterommet, og at personalet i henhold til rammeplan skal være *aktive og tilstedeværende og anerkjenne barna* (Kunnskapsdepartementet, 2017, i Storli, 2020, s. 361).

Til motsetning fra *Hans29* og *Guro52*, oppgir *Nina39* fra *barnehage B* at hun mener at en til tider kan overvurdere femåringen: «*Vi tenker gjerne at femåringen klarer seg selv i uteleken, men det gjør de ikke*». Hun oppgir videre at barna trenger oppfølging og støtte til veiledning og konfliktløsning, fordi det skjer mye i det skjulte, slik som mobbing og slåssing. Der hun understreker at dette avhenger av at personalet er tett på barna. *Anne24*, som også er fra *barnehage B* er enig med *Nina39* og tar opp de samme aspektene;

«Vi trenger å være tett på barna for å observere hva barna leker med, og hva de er opptatt av – hvor er de i utviklinga? Og observere utestenging og det som skjer i det skjulte. Hjelp dem å videreføre leken hvis noe blir utfordrende og hjelpe barna inn i leken hvis det trengs»

Anne24, barn- og ungdomsarbeider

Jeg tolker at disse funnene kan tyde på at barnehagenes ulike pedagogiske retninger har betydning for personalets opplevelser av, og tilnærming til femåringen utendørs. Det kan virke som *barnehage A*, som er inspirert av Reggio Emilia, har et større fokus på det

selvstendige og kompetente barnet, der det kanskje blir naturlig å ta en mer observerende rolle ovenfor barna. På den andre siden oppgir *barnehage B* i større grad dette som foregår i det skjulte, det som er vanskelig å plukke opp utenfra, slik som mobbing og utestenging. Men betyr dette at *barnehage A* ikke er opptatt av det som skjer i det skjulte? Eller har *barnehage A* såpass selvstendige og kompetente barn, at barna selv kan si ifra om alt som foregår i «det skjulte»? Rammeplanen for barnehagen sier at personalet skal sørge for at alle barn opplever *trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det kan derfor tenkes at argumentene om å være tett på barna er sentralt for å ivareta barnas trygghet og trivsel i barnehagen.

Disse menneskelige forutsetningene handler nettopp om hvordan personalets kunnskaper, erfaringer og evner påvirker det pedagogiske arbeidet (Nome et al. 2021, s. 37). Det viktigste mediet i pedagogisk arbeid er pedagogen selv, der kvaliteten på barnehagens virksomhet vil i stor grad avhenge av personalets forutsetninger (Gunnestad, 2019, s. 79). Det kan derfor tenkes at ulike pedagogiske retninger og personalets pedagogiske grunnsyn vil ha påvirkning på personalets rolle og det pedagogiske arbeidet i utetiden. I tråd med problemstillingen er det å skape bevissthet og refleksjon i personalets praksis sentralt for å skape muligheter i det pedagogiske arbeidet med femåringen (Gunnestad, 2019, s. 37).

I intervjuet oppgir *Nina39* at hun for tiden tar veilederutdanning, og har derfor et større fokus på å aktivt forankre det pedagogiske arbeidet i rammeplanen. Dette er det Gunnestad kaller *formell kompetanse* - som handler om personalets forutsetninger i lys av utdanningsbakgrunn (Gunnestad, 2019, s. 79). I tråd med Løvlie`s praksistrekant, kan det tenkes at dette bidrar til at personalet er mer bevisst praktiske og etiske begrunnelser rundt handlingene de gjør sammen med barna i utetiden (Nome et al, 2021, s. 51). I intervjuet oppgir også *Anne24* at hun nylig har deltatt i et utviklingsarbeid om personalets rolle i utetiden, som i stor grad har påvirket hennes bevissthet rundt utøvelse av egen rolle i utetiden. Dette belyser hvordan arbeid med bevisstgjøring av pedagogisk grunnsyn er sentralt for å styrke hele personalets kompetanse og hver enkeltes evne til didaktisk planlegging (Gunnestad, 2019, s. 79). Det kan tenkes at disse forutsetningene og erfaringene som informantene fra *barnehage B* innehar, kan påvirke deres uttalelser om bevissthet og viktigheten av å være tett på barna i utetiden.

4.1.3 Motivasjon og engasjement

I intervjuet oppgir både *Hans29* og *Nina39* at ulike forutsetninger og interesser innad i personalet legger føringer for det pedagogiske arbeidet utendørs. *Nina39* uttaler at «*vi i personalet er ulike som barna. Vi vil ha ulike preferanser og forutsetninger i utetiden, noe som også vil påvirke hvordan man legger til rette for aktiviteter utendørs*». Her tolker jeg at personalet kan se muligheter i hverandre ved å spille på hverandres erfaringer, interesser og personlige egenskaper i utetiden – altså at de har *uformell kompetanse* (Gunnestad, 2019, s. 79).

Alt dette kan ses i sammenheng med menneskesyn. Videre vil jeg derimot mer konkret vurdere hvordan personalet opplever muligheter og utfordringer knyttet til deres erfaringer, interesser og motivasjon i utetiden (Nome et al. 2021, s. 37). *Nina39* fra barnehage **B** og *Guro52* fra barnehage **A** oppgir begge at de motiveres av femåringens kreativitet, fantasi og fabulering som gjerne finner sted i den populære rolleleken. De oppgir videre at det er givende å se femåringen skape noe eget med gjenstander og materiale, som kan tas med inn i rollelekens verden (Olofsson, 1993, s.103). I tråd med dette uttaler *Nina39* at det er viktig å være tilgjengelig for å svare på femåringens uttrykk, ved å kunne la seg invitere inn i denne leken, slik som fremstilles i det å være *inspirerende lekpartner* (Thorbergson, 2012, s. 38). *Nina39* beskriver videre dette ved å kunne hjelpe barna som ikke finner veien inn i leken alene, der hun også kan invitere seg selv inn og bruke sin stemme for å hjelpe barnet og bygge opp under vennskap. Det kan være lettere å se hvem som ikke er med i leken i uterommet (Thorbergson, 2012, s. 38). *Nina39* understreker at det er viktig å kunne invitere seg ut igjen også. Noe som henger i tråd med det å kunne tilrettelegge for lek som varer, men at det ikke er gitt at det beste er å bli værende i leken (Haarseth, 2020, s. 161).

Nina39 oppgir også at hun særlig engasjeres av *de gode samtalene* med femåringen, der en kan undre seg sammen med barna og finne svar sammen. Her er *Guro52* enig, der hun uttaler at «*det å undre seg og være nysgjerrig sammen med barna er givende*». *Guro52* uttaler også at det er «*spesielt spennende når barna er i prosesser, der de får bruke kunnskapen sin, lytte til andre, som igjen kan smitter over på flere barn. Givende å se hvordan barna kan jobbe sammen og lære av hverandre*». Dette kan knyttes til det Thorbergson fremstiller om å være en *stimulerende medskaper og engasjert*

samtalepartner. Det kan virke positivt på barnas skapende virksomhet om det er et personale som skaper noe sammen med – eller samtidig med barn (Thorbergesen, 2012, s. 38).

Anne24 og Hans29 oppgir at de særlig motivers av å følge det barna er opptatt av og støtte opp under deres interesser. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet, der de skal erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Med Hans29 og Anne24 interesser, kan det tenkes at dette målet i rammeplanen om barns medvirkning, har gode muligheter for å oppfylles. I tråd med dette oppgir *Anne24* at hun engasjeres av å skape det felles tredje som et samlingspunkt for barna, der hun også kan støtte opp under vennskap.

Til tross for ulike forutsetninger, kan det likevel virke som at personalets uformelle kompetanse har noe tilfelles og påvirker det pedagogiske arbeidet med femåringen på en utfyllende måte. EnCompetence løfter frem at personalet rolle er nært knyttet til deres forutsetninger i form av kunnskap og kompetanse, men også det eierskapet de har til arbeidet. Det kan tenkes at det å arbeide ut ifra egne evner, motivasjoner og interesser kan bidra til engasjement og eierskap til det pedagogiske arbeidet. Prosjektet løfter også frem at personalets mottakelighet for innspill fra hverandre kan bidra til økt kunnskap og motivasjon (Barnehagemiljø.no, 2020, s. 23).

4.1.4 Personalets helse

«Yrket et såpass fysisk og psykisk krevende, så man tar de pausene man har. Skal jeg delta i leken hele tiden, blir jeg veldig veldig sliten. Man kan ikke delta i leken hver dag hele tiden. Er jo på jobb 40 timer i uken, og ser barna hver dag, så føler jeg må velge når og hvor energien skal brukes»

Hans29, barn- og ungdomsarbeider

Dette er et funn jeg har valgt å ta med fordi det gir et annet perspektiv på personalets rolle i utetiden. Her tolker jeg at *Hans29* oppgir hvordan bevissthet rundt egen helse kan påvirke utøvelse av egen rolle i utetiden. Der jeg tolker at det kan bli utfordrende å delta i barns lek uten å bli «*veldig, veldig*» sliten. Kan dette funnet ses i sammenheng med

Hans29`s endring i tilnærmingen til barns lek? Kan det rett og slett handle om at han er sliten i utetiden og tar de pausene han kan?

Nina39 oppgir også hvordan «noen kan ha helseutfordringer, noe som kan gjøre det krevende å være mye utendørs eller aktiv med barna». Dette funnet belyser hvordan hver enkeltes fysisk- og psykisk helse kan påvirke deres rolle i utetiden. Storli hevder at personalets fysiske og psykiske tilgjengelighet har en sentral virkning på lekelysten til barna, noe som belyser viktigheten av å være i god nok fysisk og psykisk form i barnehagen (Storli, 2020, s. 361). Kan for eksempel Anne24 sin opplevelse av et passivt og observerende personale, være påvirket av fysiske og psykiske utfordringer hos personalet? Kan det være flere i yrket som kjenner på de samme utfordringene som Hans29? Som nevnt tidligere er sykefravær og sykemeldinger en utfordring. Kan Hans29 sine opplevelser ved å måtte spare energi i utetiden være forløperen til en potensiell sykemelding?

Som nevnt innledningsvis utvikler femåringen seg raskt både fysisk, kognitivt og sosialt (Storli, 2020, s. 357). Rammeplanen sier likevel at personalet skal *støtte, delta i og berike leken på barnas premisser, ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Her tolker jeg at personalet også skal kunne delta i femåringens lek og aktivitet. Lek som kanskje krever fysiske voksne, som igjen krever en viss fysisk form. Personalet skal også *være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna til variert kroppslig lek og anerkjenne barnets mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s, 50). Hvordan kan Hans29 møte egne helsebehov samtidig som han møter femåringens behov? Hvordan skal en kunne etterleve rammeplans-målene, når dette er faktorer som kan gå utover egen helse slik som Hans29 og Nina39 oppgir?

Hvis personalet hadde arbeidet mer med å organisere seg i ulike roller i utetiden, kunne det forebygget helseperspektivene informantene oppgir?

4.2 Organisering

Når informantene skal svare på hvordan de arbeider med det pedagogiske arbeidet knyttet til femåringen i uterommet, oppgir *Hans29* at personalet stort sett samarbeider om logistikk i dagsrytmen og at det sjeldent er en konkret plan for aktiviteter i utetiden. Og de ideene som blir nevnt, blir sjeldent omgjort i praksis. *Nina39* oppgir at det er viktig å ikke ha for mange planer i utetiden, for å verne om frileken. *Guro52* oppgir at de snakker lite om konkrete tiltak i det pedagogiske arbeidet utendørs, men at det snakkes om at det er for lite tilrettelagt for femåringen. Her tolker jeg at hverdagen er preget av *taus kunnskap*, der personalet handler mer etter automatikk, uten å analysere eller vurdere det de gjør (Hennum & Østrem, 2022, s. 32). *Guro52* og *Nina39* oppgir omsider at personalet kan reflektere sammen rundt hvilke muligheter pågående prosjektarbeid kan ha utendørs, for å kunne arbeide med prosjektene i utetiden også. Hvorfor er det stort sett det *formelle innholdet* som får plass i utetiden (Nome et al, 2021, s. 104)? Er det fordi utetiden krever at hele personalet holder oversikt over hele barnegruppen til enhver tid?

I barnehagen er det sentralt å ha et felles ståsted når det gjelder verdisyn, menneskesyn, syn på kultur og læring, for å kunne gjennomføre bevisst planlegging - så vel som spontane reaksjoner i daglige situasjoner (Gunnestad, 2019, s. 79). Vi har nå sett at *barnehage A* og *B* har ulike forutsetninger og noe ulikt syn på femåringen, som gjør at de kan utøve rollen sin ulikt deretter. Men har personalet i hver av barnehagene en felles forståelse for mål og innhold ved utetiden? Ut ifra det informantene oppgir ovenfor, tolker jeg at innholdet for utetiden er preget av plass til den frie leken og gjennomføring av ulike rutiner i dagsrytmen, slik som måltid, pauseavvikling og møter. Men møter dette femåringens behov som går utenfor den frie leken? Jeg tolker at personalet har klare tanker om hvordan de kan eller ønsker å utøve sin rolle med femåringen i uterommet. Sett bort i fra *ressurser*, lurer jeg på hvordan personalets forutsetninger, kompetanse, evner og erfaringer kommer frem i deres pedagogiske praksis.

Anne24 oppgir at hun ønsker å være delaktig i barns lek, men uttaler også at hun opplever påvirkning fra miljøet hun er i, der «*personalet blir påvirket av hverandre på godt og vondt*». Slik som i sitatet fra innledningen, opplever *Anne24* at hun er alene om å være delaktig i barns lek, fordi «*alle andre bare står og ser på, så føler man seg både utenfor,*

litt annerledes og litt rar nesten. Det føles nesten som om det er feil å skulle være med i leken til barna». Kan dette gjelde for Hans29 også? Som med tiden har sluttet å delta i barns lek utendørs? Handler det om økt kompetanse rundt voksenrollen og femåringens kompetanse og selvstendighet, personlig helse, eller kan det også handle om personalets påvirkning på hverandre, slik som Anne24 beskriver?

«Tror det smitter på resten av personalet hvis jeg for eksempel står og snakker med en kollega og ikke beveger meg. Ser spesielt at dette kan smitte over på vikarer og nye. Men hvis jeg beveger meg og er i lek med barna, så gjør ofte resten av personalet også dette. Det er viktig å være et godt forbilde tenker jeg»

Nina39, pedagogisk leder

Jeg tolker at Nina39 og Anne24 har noe av de samme opplevelsene rundt personalets påvirkningskraft på hverandre, og at disse opplevelsene ikke bare handler om mangel på ressurser, men miljøet en er en del av. Anne24 uttaler «*påvirkning på godt og vondt*». Her tolker jeg at negative påvirkninger slik som et passivt personale kan bli en utfordring for det pedagogiske arbeidet. På den andre siden kan et leklystent og engasjert personalet inspirere til, og gi mange muligheter i det pedagogiske arbeidet med femåringen. Personalets bevegelser og plasseringer i uterommet, vil kunne påvirke barna til å ta i bruk uterommet, der aktive voksne vil gi aktive barn (Storli, 2020, s. 361).

Dette kan knyttes til begrepet *sosiokulturelle forutsetninger*, som handler om faktorene som *påvirker individuelle og kollektive oppfatninger, verdier, atferd og interaksjoner i samfunnet* (Gunnestad, 2019, s. 73). Hvilken betydning kan personalets påvirkning på hverandre ha for det pedagogiske arbeidet? Rutiner, tilvant praksis og spontane reaksjoner, som ikke nødvendigvis er faglig begrunnet eller forankret, kan påvirke den pedagogiske praksisen (Gunnestad, 2019, s. 37). Dette kan handle om hvordan personalet strukturerer dagen, hvordan en tilrettelegger for aktivitet i uterommet eller hvordan personalet tilnærmer seg hverandre og barns lek. Hvis barnehagen og personalet praktiserer utetiden ved å være passiv og observerende, kan det tenkes at dette til slutt blir slik en tenker det skal være, slik Anne24 oppgir. Derfor kan det tenkes at det er sentralt å være gode rollemodeller både for hverandre og barna, der personalet må kunne vise seg i ulike roller, også utenfor det å være *oppmerksom observatør* (Thorbergson, 2012, s. 36)

Jeg vil ta oss tilbake til Nina39 som uttaler; «*For at barna skal ha det bra, krever det at voksne passer på dem, og har en som sikrer at personalet har fordelt seg riktig*». Men hvem sitt ansvar er det å sikre at personalet har fordelt seg riktig?

I henhold til rammeplanen er;

«pedagogisk leder gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I lys av dette tolker jeg at Nina39, har denne bevisstheten med seg fordi hun er pedagogisk leder og har et overordnet ansvar i hverdagen. Som pedagogisk leder skal en sørge for at uterommet er et godt sted å være og blir en inspirerende arena for lek og læring, men dette arbeidet avhenger av valg og tilrettelegging som foretas sammen med hele personalet (Thorbergesen, 2012, s. 29).

Nina39 oppgir videre at; «*Det er også et argument at utetiden er den tiden man har til å prate sammen. Men det er det ikke. Da er det min oppgave som leder å forklare at da må vi sette av tid til det, for akkurat nå er vår oppgave å være rundt og støtte barna. Selv om det er fin lek, er det vårt ansvar å sørge for at leken fortsetter slik*».

Kan funnene om et observerende eller passivt personale handle om ledelsen de er utsatt for? Sørger pedagogisk leder og ledelsen for nok møte- og taletid til viktig tematikk slik som pedagogisk arbeid med femåringen i barnehagens uterom? Vet personalet hva som forventes av dem i utetiden? Som nevnt kan usikkerhet i synet på barns lek eller nivået på egen lekkompetanse, gjøre oss det enklere å ta en passiv og observerende rolle ovenfor barns lek (Öhman, 2020, s. 201).

Den ene barnehagen som er deltakende i EnCompetence, har i det deltakende personalet reflektert over hva en ønsker ut av utetiden med barna, og hvilken rolle en ønsker å ta. Her innfører de en tellevakt på hver avdeling, slik at det resterende personalet kan fokusere på barna og deres lek (Sæther, 2020, s. 183). Kunne dette vært aktuelt for barnehagene i dette prosjektet? Hans29 oppgir i intervjuet at personalet

burde hatt noen som har ansvar for å fordele personalets roller, innhold og aktiviteter i utetiden - en uteromsleder (Thorbergesen, 2012, s. 12). Dette kan kanskje bidra til at personalet vet hva de skal gjøre i utetiden, der de sprer seg i ulike roller ovenfor at alle tar en observerende rolle. Noe som igjen kan tenkes at vil bidra til å forebygge helseutfordringer som preger personalets rolle i utetiden.

4.3 Det fysiske utemiljøet

Funnene viser at informantene oppga *det fysiske miljøet* som en sentral faktor i det pedagogiske arbeidet i utetiden. Guro52 oppgir; «*jeg liker å være ute sammen med barna, men det kan til tider være lite inspirerende her, med tanke på hvordan det ser ut*».

Oppsummerende beskriver informantene i *barnehage A* uterommet som *lite variert, mye asfalt, tomt, begrensende og mangel på utfordringer for femåringen*. I *barnehage B* beskriver informantene uterommet som *flatt, tomt, under bearbeiding og (med) mangel på utfordringer for femåringen*. I henhold til rammeplanen skal personalet sørge for at barna *opplever trivsel, glede og mestring ved allsidige bevegelseserfaringer, inne og ute, året rundt. Barna skal ha tilgang til varierte og utfordrende bevegelsesmiljøer, sanseopplevelser og kroppslig lek ute (..) i barnehageområdet* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49-50).

Hva tenker informantene i lys av rammeplans-målene?

Begge informantene i *barnehage A* oppgir at «*det eneste klatrestativet som er her, har femåringen mestret for 2-3 år siden*». Anne24 i *barnehage B* oppgir; «*personlig synes jeg ikke det egner seg godt nok til femåringen. Det er lite utfordrende og svært få fysiske utfordringer. De er på en måte utlært i dette uteområdet*».

Jeg tolker at begge barnehagene opplever at det fysiske utemiljøet har noen mangler - noe som utfordrer deres pedagogiske arbeid med femåringen. Det kan virke som at det fysiske utemiljøet kan påvirke personalets motivasjon og engasjement for det pedagogiske arbeidet og tilrettelegging i utetiden.

Det jeg finner interessant med dette funnet er at informantene i *barnehage A* opplever det fysiske miljøet som utfordrende for det pedagogiske arbeidet, på grunn av *lite*

variasjon, mye asfalt og mangel på utfordringer for femåringen. Samtidig oppgir de at femåringen er selvstendig og kompetent, der jeg tolker at det er enkelt for personalet å ta en observerende rolle ovenfor barna og leken. Dette opplever jeg som motstridene, så hva kan ligge til grunn for dette? Hvis det fysiske utemiljøet er utfordrende, kan det ikke tenkes at det krever mer av personalets deltakelse og tilrettelegging i utetiden?

Som nevnt er femåringen på et stadie av rask utvikling både fysisk, kognitivt og sosialt, der de motorisk er i stand til å bruke hele uteområdet, både i størrelse og utforming (Storli, 2020, s. 358). Haarseth hevder omsider at personalet må ha vilje, evne og motivasjon til å arbeide på uterommets premisser (Haarseth, 2021, s. 161).

Det informantene har tilfelles er at de ønsker å beholde sandkassa eller områdene som er kupert, i form av busker eller hauger. De oppgir at det er her femåringen oppholder seg mest og derfor der de opplever muligheter for å involvere seg med barna. De begrunner dette med at disse elementene aldri slutter å være relevant for femåringen.

Informantene oppgir at det er i sandkassa eller i rolleleken de kan få til samspill med barna, i form av å vær en *inspirerende lekpartner, stimulerende medskaper, engasjerende samtalepartner, eller oppmerksom observatør* (Thorbergesen, 2012, s. 38).

Nina39 og *Guro52* oppgir også at antall barn i uteområdet kan ha betydning for det pedagogiske arbeidet med femåringen. *Nina39* uttaler at det er en utfordring når alle barna er ute og må dele på uterommets areal. «5-6 åringen trenger mye plass. Og når de må ta hensyn til småbarn eller andre kan det begrense dem veldig. Spesielt på sykkel som de er så glad i. Men er vel fin lærdom i det å måtte ta hensyn også». *Guro52* oppgir at småbarna i *barnehage A* er skjermet på et eget område, men at planlagte aktiviteter som skal foregå utendørs, må planlegges med hele huset for å vite at en har tilgang på det som trengs. Barns frie lek er viktig, men når den går utover andre barns lek og konsentrasjon, må den begrenses. Da er det viktig å tørre å være en tydelig voksen som sette grenser for hvor leken kan foregå, slik som informantene antyder (Haarseth, s. 158).

Hans29 oppgir at han engasjeres særlig når leken blir rik gjennom nye muligheter. For eksempel nytt lekmateriell, eller nå de ulike årstidene tilbyr nytt engasjement og

aktiviteter. De resterende informantene oppgir også hvordan årstidene gir både muligheter og utfordringer for det pedagogiske arbeidet. Både Hans29 og Guro52 oppgir at det er morsomt å se hvordan barna engasjeres når snøen kommer eller snøen går, eller når regnet gir søledammer og hvilke muligheter dette byr på. På den andre siden oppgir de at det kan være utfordrende i brytningspunktene høst til vinter, eller vinter til vår. Da disse periodene gjerne begrenser hva miljøet tilbyr med kalde og isete dager. Rammeplanen for barnehagen sier omsider at personalet skal sørge for at barna opplever trivsel, glede og mestring ved allsidige bevegelseserfaringer, inne og ute, året rundt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s, 49). *Kan det være at personalet må løfte kunnskapen sin enda mer rundt det å tilrettelegge for femåringen utendørs, året rundt?*

4.3.1 Motorisk utfordring

Alle informantene oppgir i intervjuet at det er «mangel på motorisk utfordring for femåringen» i uterommet. Fjørtoft har sett sammenhenger mellom det fysiske miljøets tilbud og barns utvikling, der det fysiske utemiljøet har en klar påvirkning på barns motoriske utvikling (Fjørtoft, 2020, s. 190). Men hva når det fysiske utemiljøet ikke har de «affordances» som femåringen trenger? Handler dette om uteområdets innhold og hva det tilbyr femåringen? Eller handler det om personalets tilrettelegging i utetiden? Informantene oppgir at disse begrensningene heller gir muligheter for å dra mer på tur og utforske områder utenfor barnehagen - områder som kan by på utfordringer og ny spenning. Som nevnt tidligere har personalet en sentral påvirkningsfaktor på barnas lek, utvikling og læring, og den foregår også utendørs. Derfor kan det tenkes at det er viktig å kunne tilrettelegge for å kunne dra utenfor barnehagens gjerde også.

4.3.2 Lekmateriell

Hans 29 fra barnehage **A** og Anne24 fra barnehage **B** oppgir at det særlig er mangel på løsmateriale og rekvisitter som kan tas i bruk av både voksne og barn, noe som krever mer av personalet. Ifølge rammeplanen skal personalet «*utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Men hva når det er mangel på leker og materiell, slik som informantene oppgir? Gunnestad hevder at utvalget av lekmateriell og utstyr, vil påvirke barns lek og hvilke aktiviteter som kan

foregå samtidig (Gunnestad, 2019, s. 87). Her kan det da tenkes at en er avhengig av materiale for å kunne tilrettelegge for femåringen. *Hans29* sier at han engasjeres av «noe nytt», der han oppgir at nytt lekmateriell som kan brukes av både barn og voksne er engasjerende. Kan dette være en grunn til at *Hans29* med tiden har suttet å være deltakende i barns lek? At mangel på materiale gjør det pedagogiske arbeidet umotiverende? Dette kan ses i sammenheng med praktiske forutsetninger, eller rammefaktorer, som betegner de ressursene vi disponerer for virksomheten og har stor innvirkning på det pedagogiske arbeidet (Gunnestad, 2019, s. 86).

I lys av dette studiet kan en reflektere rundt hvorvidt barnehagens fysiske utemiljø i det hele tatt er tilpasset femåringenes behov for motorisk utfordring og spenning?

5 Avslutning

I dette studiet har jeg ønsket å forske på personalets opplevelser i det pedagogiske arbeidet i barnehagens uterom, fordi jeg som nevnt syntes det er en viktig tematikk. Jeg har forsøkt å fordype meg i *hvilke muligheter og utfordringer personalet opplever i det pedagogiske arbeidet med femåringene i uterommet*. Jeg opplever at viktigheten av å løfte frem tematikken kommer frem i de ulike funnene som er gjort i studiet. Der jeg tolker at personalets opplevelser rundt muligheter og utfordringer i dette arbeidet er mange. Mindre voksentetthet og begrensede uteområder er en sentral utfordring i det pedagogiske arbeidet med femåringen. På den andre siden er femåringen selvstendig og i en tid som byr på mange muligheter av lek og aktiviteter, med både «små og store venner».

I studiet kommer det tydelig frem hvordan personalet er ulike, akkurat slik som barna. Her vil de forutsetningene, erfaringene, kunnskapene og evnene en sitter med, vil i stor grad kunne påvirke det pedagogiske arbeidet. Likevel har personalet et mandat å forholde seg til - der en etter beste evne må arbeide ut ifra sine forutsetninger i tråd med barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Rammefaktorer slik som det fysiske utemiljøet og dets innhold, og våre forutsetninger vil i sum kunne påvirke egen motivasjon og engasjement i utetiden - noe som igjen påvirker hver enkeltes rolle i det pedagogiske arbeidet. Dette handler om det vi kaller didaktisk relasjonstenkning, som kan trekke trådene i denne oppgaven sammen. Der vi ser hvordan samspillet mellom personalet, femåringen og det fysiske utemiljøet kan påvirke hverandre i den pedagogiske virksomheten.

Avslutningsvis tror jeg feltet har gode muligheter for å løfte frem tematikken og la den tause kunnskapen blomstre blant sitt personale. *Anne24* burde for eksempel ikke oppleve skam i å være delaktig i barnas lek. Hun burde heller være stolt og fremstå som en god rollemodell for sine kolleger og barna i barnehagen. Jeg tror, og håper, at dette prosjektet kan ha betydning for praksisfeltet, og at det har bidratt til bevissthet og refleksjon hos informantene jeg har intervjuet.

Kanskje klarer noen av de å i større grad dele sine refleksjoner med personalet, og sammen arbeide med omsette denne bevisstheten i praksis?

6 Litteraturliste

Akslen, Å. N & Moe, R. *Barnehagepedagogikk*. Det norske Samlaget.

Barnehagemiljø.no. (2020). *Barnehagens fysiske inne og utemiljø: Kriteieområder*. Lokalisert på:

<https://barnehagemiljo.no/wp-content/uploads/barnehagemilj%C3%B8-folder-kriteieomr%C3%A5der.pdf>

Bergsland, M. D. & Jæger, H. (2022). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjørgen, K. (2020). Praktisk planlegging og tilrettelegging av bevegelse i barnehagen. I T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (4. utg., s. 305-330). Gyldendal.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.

Fjørtoft, I. (2020). Barn og bevegelse: læring gjennom landskap. I T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (4. utg., s. 184-197). Gyldendal Akademisk.

Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Haarseth, M. (2020). Den nye voksenrollen. I R. S (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: Inspirasjon til lek* (2. utg., s. 153-161). Universitetsforlaget.

Hennum, B. A. & Østrem, S. (2022). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (7. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, L. E. F. & Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen: innhold og oppgaver*. Udir. Lokalisert på:

<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Langholm, G., Hilmo, I., Holter, K., Lea, A. & Synnes, K. (2017). *Forskerfrøboka* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Nav. (2024). *Legemeldt sykefravær for barnehager*. Lokalisert på:

<https://www.ks.no/contentassets/ee39b780bfa74b0e88c6a216a6a0503f/Sykefraveret-i-barnehage-bransjerapport-IA.pdf>

Nome, D. Ø. & Spieler, K. S. & Rønning, G. S. (2021). *Fra rammeplan til didaktisk praksis*.

Cappelen Damm Akademisk.

Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet*. Andersen & Butenschøn.

Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia*. Fagbokforlaget

Sandseter, E. B. H (2020). Prosjektet EnCompetence: Bakgrunn, metode og hovedresultater. I R.

S (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: Inspirasjon til lek* (2. utg., s. 15-35). Universitetsforlaget.

Storli, R. (2020). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I T. Moser (red.), *Kroppslighet i*

barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse (4. utg., s. 345-362). Gyldendal.

Sæther, T. (2020). Hvordan skape et godt utemiljø i barnehagen der både personalet og barna er

aktive i leken. I R. S (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø: Inspirasjon til lek* (2. utg., s. 175-184). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).

Fagbokforlaget.

Thorbergesen, E. (2012). *Barnehagens uterom*. Pedagogisk Forum.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

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

Öhman, M. (2019). Vern om barns lekstyrke. Pedagogisk Forum.

7 Vedlegg

7.1 Samtykkeskjema (vedlegg 1)



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Hvilke muligheter og utfordringer opplever personalet knyttet til pedagogisk arbeid med femåringen i barnehagens uterom?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke muligheter og utfordringer personalet opplever knyttet til pedagogisk arbeid med femåringen i barnehagens uterom. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg, Stina Than Valum, er nå bachelorstudent ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim. Jeg skriver fortiden en bacheloroppgave vektet mot fordypningen min, natur og friluftsliv. Temaet for bacheloroppgaven er *personalets opplevelser med pedagogisk arbeid i barnehagens uterom*. Formålet er å forske på hvilke muligheter og utfordringer personalet opplever knyttet til pedagogisk arbeid med femåringen i barnehagens uterom. Sett i lys av dette vil jeg undersøke personalets engasjement og motivasjon i utetiden, personalets oppfatning av egen rolle og det fysiske uterommet i barnehagen. Jeg vil også forske på hvordan samarbeid mellom personalet kan påvirke dette arbeidet. Temaet er under bearbeiding og kan endres noe underveis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du er ansatt i barnehage, arbeider med femåringen og har et forhold til barnehagens uterom.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre et intervju med spørsmål som omhandler dine erfaringer, oppfatninger og motivasjon tilknyttet utetiden og barnehagens uterom. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter, og jeg vil bruke lydopptak for datainnsamlingen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personregelverket.
- Lydopptaket vil slettes snarest etter gjennomført intervju har blitt transkribert. I denne prosessen blir navn og kontaktopplysninger erstattet med kode og lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket slettes ved prosjektets slutt. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til innsamlet data.

Hva skjer med personvernopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

- Prosjektet vil etter planen avsluttes i utgangen av juni 2024. Dine opplysninger, lydopptak og samtykkeskjema, vil slettes når bachelorprosjektet er vurdert og avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høgskole har sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dine rettigheter

- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
 - innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
 - å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger
- Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
 - Bachelorstudent: Stina Than Valum/210438@dmmh.no/41352206
 - Prosjektansvarlig: Pål G. Rystad og Kathrine Bjørgen
- Vårt personvernombud: Sam Akol Kasimba. E-post: sak@dmmh.no. Telefon: 73805219
- Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: · Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Kathrine Bjørgen & Pål Gerhard Rystad

Bachelorstudent: Stina Than
Valum

kathrine.bjorgen@dmmh.no & pal.g.rystad@dmmh.no

210438@dmmh.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Personalets opplevelse med pedagogisk arbeid i barnehagens uterom*. Jeg samtykker til:

- å delta intervju.
- at anonymiserte opplysninger om meg kan brukes og framstilles i bacheloroppgaven.
- jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

.....

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Intervjuguide (vedlegg 2)

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Alder?
- Utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvilken aldersgruppe jobber du med nå?
- Har du et spesielt interessefelt i ditt pedagogiske arbeid i barnehagen?

Kan du fortelle litt om barnehagen du jobber i?

- Antall barn og ansatte på avdeling?
- Fokusområder/Satsningsområder?
- Kan du kort beskrive barnehagens uterom?

Engasjement og motivasjon i utetiden:

Hvilken motivasjon har du når det gjelder utetiden i barnehagens uterom?

- Hva motiverer deg til pedagogisk aktivitet i barnehagens uterom? Hvorfor?
- Noe du opplever som utfordrende i det pedagogiske arbeidet i barnehagens uterom? Hvorfor?
- Har du noen konkrete eksempler på aktiviteter eller situasjoner som har vekket spesielt engasjement hos deg i utetiden?

Hvordan oppfatter du din rolle i utetiden?

Hvordan tror du barna oppfatter deg i utetiden?

Det fysiske utemiljøet

Hvordan vil du beskrive barnehagens fysiske utemiljø?

Hvilke pedagogiske muligheter ser du knyttet til femåringen i barnehagens fysiske uterom?

Hvilke pedagogiske utfordringer ser du knyttet til femåringen i barnehagens fysiske uterom?

Noen elementer du ville beholdt i barnehagens fysiske uterom? Hvorfor?

Noen elementer du ville endret i barnehagens fysiske uterom? Hvorfor?

Samarbeid i personalet:

Hvordan samarbeider personalet rundt det pedagogiske arbeidet med femåringene i uterommet?

- Hvilke muligheter ser du ved å samarbeide med personalet når det gjelder det pedagogiske arbeidet i barnehagens uterom?
- Noe du opplever som utfordrende i samarbeid med personalet i det pedagogiske arbeidet i barnehagens uterom?

Hvordan tror du personalets tilnærming til det pedagogiske arbeidet i barnehagens uterom påvirker resten av personalet?

Hvordan forankres det pedagogisk arbeid deres i Rammeplanen for barnehagen?

7.3 Kvittering fra SIKT (vedlegg 3)



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

530242

Vurderingstype

Automatisk

Dato

20.02.2024

Tittel

Bacheloroppgave om personalets rolle i barnehagens uteområde.

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for natur og miljølære

Prosjektansvarlig

Kathrine Bjørgen

Student

Stina Than Valum

Prosjektperiode

19.02.2024 - 26.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2024.

[Meldeskjema](#) **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)

- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.