

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MAP045

Navn / kandidatnr: Emmelin Øwre Lyngås/ 703

---

*Det skjer noe med leken når barna er i skogen -  
En kvalitativ studie av pedagoger i barnehager sin  
opplevelse av skogen som sosial læringsarena.*

---

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 85

## **Sammendrag**

Denne masteroppgaven har hatt søkelys på hvordan barnehagelærere i forskjellige barnehager forteller om deres syn på skogen som arena for sosial kompetanseutvikling. Gjennom besvarelse på problemstillingen og forskerspørsmål, har man fått innsyn i hvordan disse informantene forteller av sin levde erfaring og deres kompetanse om skogen som en arena for sosial læring.

Det er en kvalitativ studie, som legger vekt på fire informanter som er barnehagelærere, sin forståelse og erfaring. Det som blir fortalt fra informantene, er analysert og satt i system for å kunne finne en besvarelse på problemstillingen.

Man har valgt å bruke mye teori fra Vygotskij (1997, 2004) for å kunne belyse det som informantene forteller om, i lys av hvordan teori forklarer sosial læring og hvordan voksnes tilstedeværelse er med på å skape erfaringer og utvikle barn.

Ut fra den empirien som er innhentet fra data og analyse, er det i hovedsak hvordan informantene ser endring i de sosiale mønstrene til barn, kreativitet og konflikter som blir bemerket som veldig positive konsekvenser ved å anvende skogen som et pedagogisk miljø.

Pedagogenes formidling av profesjonalitet kommer til syne gjennom deres formidling av tilstedeværende voksne, barn som har rom for medvirkning og meningsskaping ved å være aktive brukere av skogen som pedagogisk miljø. Man har valgt å bruke mye av Bae (2018) som formidling av pedagogisk profesjonalitet.

Mine funn viser til hvordan informantenes forståelse av skogen som en arena for sosial utvikling for barn i barnehagealder, og at det er mange sider som gjør skogen til en arena som kan brukes av barn for å utvikle sin sosiale kompetanse.

## **Forord**

Tema for denne masteroppgaven er skogen som arena for sosial kompetanseutvikling for barn i barnehagen. Bakgrunn for valg av tema handler om å skape et perspektiv på hvordan skogen kan være utfordrende og en læringsarena man til stadighet har nye oppdagelser på.

Det å bevare skogen som en arena for moderne tenkning av hvordan barnehagen skal kunne brukes, blir et viktig perspektiv for denne masteroppgaven. Det å være bevist de muligheter som skogen som pedagogisk arena har å tilby i sosial sammenheng vil være et grunnprinsipp i hvordan man ser på skogen i dagen samfunn. Det har vært mye forskning på hvordan skogen stimulerer til læring, så det denne studien tar for seg er om skogen også kan være en arena som stimulerer til sosiale relasjoner og kompetanseutvikling for barn i barnehagen.

Det har vært en lærerik prosess å skrive denne masteroppgaven. Det er mange som har vært gode støttespillere for at jeg har kunnet gjort denne studien, og gjennomført hele masterstudiet ved siden av full jobb og familieliv.

Først vil jeg takke min veileder, Bjørn Magne Aakre, for all kunnskapsformidling og evne til å motivere til videre skriving. Takk til alle informanter som frivillig har deltatt på denne studien, for deres åpenhet og deres fortellinger. Takk til min arbeidsplass som har lagt til rette for å kunne gjennomføre studiet og som inspirerer til videre læring og utvikling av meg selv som pedagog i barnehage. Takk til mine medstudenter i basisgruppen, dere har vært til stor hjelp, inspirasjon og en god støtte igjennom tre år. Til slutt vil jeg takke familie og venner, for tålmodighet og støtte gjennom denne krevende prosessen.

Nesna, mai 2019.

Emmelin Øvre Lyngås

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord.....	ii
Innholdsfortegnelse.....	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Aktualisering av tema.....	2
1.3 Tidligere forskning.....	4
1.4 Metode.....	4
1.5 Oppgavens oppbygning.....	5
1.5 Forskerens førforståelse.....	5
1.6 Begrepsavklaring.....	6
2.0 Teoretiske perspektiver.....	8
2.1 Sosial teori.....	9
2.1.1 Konflikter.....	10
2.2 Dannelsesteori.....	12
2.2.1 Naturfaglig danning i barnehagen.....	13
2.2.2 Fantasi og kreativitet.....	13
2.3 Naturen som pedagogisk miljø.....	14
2.4 Pedagogikkens betydning for en profesjonell barnehagelærer.....	16
3.0 Styringsdokumenter.....	19
4.0 Metode.....	20
4.1 Kasusstudie.....	20
4.2 Forskerrollen.....	21
4.3 Kvalitativ metode.....	21
4.3.1 Intervju.....	22
4.3.2 Valg av informanter.....	23
4.3.3 Kategorier til intervjuguiden.....	24
4.3.4 Transkribere intervju.....	25
4.4 Analyse.....	25
4.5 Reliabilitet.....	26
4.6 Validitet.....	26
5.0 Presentasjon av informanter.....	28
5.1.1 Anne.....	28
5.1.2 Beate.....	28
5.1.3 Carl.....	28
5.1.4 Dina.....	29
6.0 Resultater og analyse.....	30
6.1 Sosial samspill.....	30
6.2 Pedagogens profesjonalitet.....	32
6.3 Konflikter.....	33
6.4 Skogen som pedagogisk miljø.....	34
6.5 Oppsummering.....	36
7.0 Presentasjon av funn.....	38
7.1 Hva forteller barnehagelærere om sosial kompetanse i skogen?.....	38

7.1.1 Læring i sosial form .....	40
7.2 Når oppstår konflikter?.....	42
7.3 Danningsperspektiv .....	44
7.4 Pedagogisk profesjonalitet .....	45
7.5 Likheter og ulikheter i naturbarnehager og ordinære barnehager .....	47
7.5.1 Naturbarnehager .....	51
7.5.2 Ordinære barnehager .....	53
7.6 Videreføring av tradisjoner?.....	54
7.7 Funn i lys av dagens styringsdokumenter .....	55
7.8 Avslutning .....	56
8.0 Drøfting .....	58
8.1 Trygghet .....	58
8.1.1 Tilstedeværelse og trygghet .....	60
8.1.2 Lek og trygghet .....	60
8.1.3 Planlegging og trygghet .....	61
8.2 Erfaring og erfaringslære .....	62
8.2.1 Sanselig erfaring.....	62
8.2.2 Erfaring og danning.....	64
8.2.3 Erfaring og risiko for læring.....	64
8.3 Kreativitet og fantasi .....	64
8.3.1 Kreativitet og fri lek .....	65
8.3.2 Kreativitet og sanselig erfaring .....	65
8.4 Konflikter .....	66
8.4.1 Konflikter og leker .....	66
8.4.2 Konflikter og skogen.....	67
8.4.2 Konflikter og danning .....	67
8.5 Selvstendighet .....	69
8.5.1 Selvstendighet som en sosial konstruksjon .....	69
8.5.2 Selvstendighet og kroppslig mestring .....	70
8.6 Lek på tvers av kjønn og alder .....	71
8.6.1 Lek og skogen .....	72
8.6.2 Lek og danning.....	73
8.7 Naturbarnehager og ordinære barnehager: likheter.....	74
8.8 Ordinære barnehager og naturbarnehager: Ulikheter.....	76
8.9 Pedagogisk profesjonalitet i skogen .....	78
8.10 Skogen som arena for sosial kompetanse.....	80
8.10.1 Skogen og omsorg .....	81
8.10.2 Skogen og vennskap.....	82
9.0 Avslutning .....	84
Litteraturliste .....	86
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD .....	88

Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeerklæring til informanter .....	90
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	91

## **1.0 Innledning**

I dagens barnehager i Norge skal det være mulig for barn å utfolde, leke og lære ute. Dette er forankret i det lovverket og rammeverket som barnehagen er forpliktet til, som barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Disse dokumentene endres, videreutvikles og vurderes jevnlig i takt med den utviklingen samfunnet er i.

I denne masteroppgaven er målet å få innsyn i hva som blir fortalt av pedagoger som jobber i barnehage, om hvordan skogen blir sett på som en sosial læringsarena. Dette perspektivet har en viktig samfunnsmessig verdi, for kunne se etter flere perspektiver for hvordan skogen som pedagogisk miljø kan være med på å utvikle barns sosiale kompetanse.

Man har tidligere sett mye forskning på de to feltene isolert, med sosial kompetanse på den ene siden som er veldig representert i teori og forskning, og skogen som læringsarena på den andre siden. Her er det også mye forskning som har blitt gjort tidligere for å se hvordan man skal kunne ta fag ut, eller hva det har å si for motoriske ferdigheter å kunne vandre og bevege seg i skog og mark.

Det som blir hovedperspektivet i denne masteroppgaven handler om barnehagelærere opplever endring i barns sosiale atferd mot andre barn, og i om det er tilfellet, hva dette oppleves å komme fra eller kan være en konsekvens av.

De resultatene som blir denne masteroppgavens data, skal analyseres opp mot relevant teori, og skal deretter drøftes videre for å kunne besvare den problemstillingen som er satt.

Barnehagen er i endring, og innholdet vil alltid være i utvikling for å kunne nå de kravene som stilles for barnehager i dagens samfunn. Det å se hvordan dette kan påvirke de levde erfaringene som kommer fram i denne studien vil være med på å skape en forståelse av hvorfor informantene svarer slik som de gjør, og om dette med å bruke skogen som en sosial læringsarena egentlig oppleves som en reell måte å se læringen på.

Det å ivareta en tradisjon med å være ute i skogen sammen med barn, oppleves for mange som en selvfølge, men gjennom å undersøke dette feltet nærmere vil man her kunne bruke forskning som viser til om dette egentlig er bra for barnehagens innhold, eller om det mest oppleves som en «frilek» arena, der de ansatte ikke bruker tid på planlegging eller gjennomføring av aktiviteter sammen med barna. Man har til denne masteroppgaven valgt en problemstilling, som har vært oppgavens rettesnor og røde tråd for å skape mening og

sammenheng med det som blir fortalt og den teorien som oppleves som relevant for selve innholdet.

### ***1.1 Problemstilling***

Gjennom denne studien er bakgrunnen et ønske om å finne mulige sammenhenger mellom teori om barns sosialisering og barnehagelæreres erfaring om hva som skjer i møte mellom barn ute. Denne studien handler om hvordan denne erfaringen og kunnskapen anvendes og forklares til de utenforstående. Å vise sin kunnskap om pedagogikk som fag, med naturen som arena vil kunne gi studien et innblikk i hvordan disse barnehagelærere forstår barns utvikling, og hvordan de jobber for å skape meningsfylt hverdag for barns uteliv. Dette gir følgende problemstilling:

*«Hva forteller barnehagelærere om skogen som pedagogisk miljø i barns sosiale relasjoner med andre barn?»*

Gjennom intervju er ønsket å få innblikk i hvordan barnehagelærere utøver sin faglige kompetanse, og gjennom intervju av fire forskjellige barnehagelærere i forskjellige typer barnehager, er målet å kunne se etter forskjeller og likheter i de aktuelle barnehagelærernes syn på naturen som sosialiseringsarena.

Man har også valgt å ha underspørsmål til problemstillingen som skal være med på å finne en videre besvarelse av problemstillingen:

1. Hvordan kommer profesjonaliteten til barnehagelærerne fram i det de forteller, når man bruker skogen som pedagogisk arena?
2. Hva blir forklart som konsekvenser av bruk av skogen som sosial læringsarena?
3. Hva blir forklart som meningsfylt med skogen som pedagogisk miljø?

### ***1.2 Aktualisering av tema***

I nordisk tradisjon har man stått ved en forståelse av å bruke skog og uterom som en del av barns livsverden. I barnehageloven står gjøres det krav om barnehagens plikt til å lære barn om naturen, vise respekt for naturen og lære å ta vare på seg selv og naturen (Barnehageloven <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> hentet 19.11.18). Med dette som bakgrunn er intensjonen med dette som tema å gjøre en undersøkelse av hva naturen, eller i denne oppgaven, skogen oppleves å være viktig innenfor dette spesifikke utviklingsområdet, sosial kompetanse. At barnehagelærere kan fortelle om hvordan skogen som pedagogisk



miljø, har en aktualisering av hvordan de forstår sin profesjonelle rolle i barnehagen. Hvor bevist eller ubevist barnehagelæreren er i sin rolle, vil være med på å se hvordan deres profesjonalitet kommer til syne.

Hensikten med denne oppgaven er å finne ut hvordan barnehagelærere forteller om sin forståelse av skogen som sosial læringsarena, da det i stor grad i den forskningen som foreligger i dag, har fokus på hvordan skogen fungerer som en læringsarena for å fylle på kunnskap.

Denne masteroppgaven har et tema som går utover den læringen som skjer med individet, og heller om hvordan barn opptrer mot hverandre i skogen som pedagogisk arena. Det blir sett på som et motspill til å tenke læring som fag, og skal forsøke å skape ett innsyn i hvordan profesjonelle pedagoger i forskjellige barnehager opplever skogen som sosial lærings- og utviklingsarena. Man ønsker å skape et større perspektiv på hvordan naturen kan være med på å skape felles opplevelser, utfordringer og mestringer som ikke ellers blir tilgjengelig.

To av informantene jobber i naturbarnehager og har en arbeidsplass som gir foreldre en forventning til hva innholdet i de barnehagene tilbyr barn. Noe av det som blir interessant med denne oppgaven, er at de to andre informantene jobber i det man her har valgt å kalle ordinære barnehager, som er med på å skape ett spenn i hvordan informantene jobber med bruk av skogen som sosial læringsarena. Hvilke forskjeller i hva disse fire informantene har å fortelle om, vil være med på å se hvordan profesjonalitet i denne spesifikke arenaen, skogen, kommer til syne i det disse barnehagelærerne som informanter klarer å fortelle om.

Naturen og skogen som læringsarena er ikke en ny forståelse som har oppstått i den senere tid i Norge. Skogen har en lang tradisjon som en del av norsk kulturarv, og det kan være med på å gjøre denne studien atypisk for et større publikum enn Norsk populasjon.

Det som gjør studien til et relevant tema å ta opp, handler om de sosiale båndene som utvikler seg i skogen, og hva informantene forteller om skogen som sosial utviklingsarena. Det vil være med på å skape en forståelse av hva pedagoger forteller, og hvordan dette påvirker den jobben de gjør med barn i skogen. De valg som tas og hvordan hverdagen til barn i barnehagen er, bunn i hvilken pedagog som jobber sammen med barna. Det er pedagogens planlegging og gjennomføring barna er prisgitt, og det kan bli et viktig moment i denne studien.

### ***1.3 Tidligere forskning***

Det er gjort mye forskning på emnet om skogen eller naturen som læringsarena. Det er også gjort mye forskning på barns sosiale kompetanseutvikling. Det jeg har gjort i denne studien er å kombinere disse to store temaene, inn i en forskning som skal vise om barn blir påvirket av å ha skogen som miljø, i en pedagogisk sammenheng. Og hva dette eventuelt har å si for barns sosiale kompetanseutvikling. Hovedprinsippene i det som tidligere har vært forsket på, handler om hvordan pedagoger i barnehage har planlagt bruk av skogen som læringsarena. Hvordan skogen er med på å påvirke hvordan barn lærer om fag som matte eller språk. Det har også vært mye forsket på hvordan skogen utvikler menneskets motoriske utvikling.

På den andre siden er det et stort tema som er og har vært veldig relevant med å forske på barns sosiale utvikling og kompetanse. Mennesket er avhengig av større mennesker fra fødsel av, og vi stiller ikke de samme kravene til oppførsel fra barn kommer til, men man forventer at barnet skal utvikle en forståelse av hvordan de må være mot andre og fungere i samfunnet for å kunne bli selvstendige individet.

Det å fange opp og analysere hva pedagoger fra forskjellige barnehager forteller om det de ser skjer i skogen, er denne studiens hovedprinsipp. Det å se på skogen som noe mer en bruk av å lære av skogen og med skogen. Det å ha skogen som et pedagogisk miljø, der man kanskje ikke har planlagt at sosial kompetanse skal utvikle seg, og da søke svar fra informanter om hva de ser skjer. Denne forskningen kan være med på å skape en større forståelse av hvordan de informantene man her har snakket med, er formet av det samfunnet vi lever i, og hva de er opptatte av når det handler om barns sosiale utvikling i skogen.

### ***1.4 Metode***

Case-study med intervju som form er valgt metode for denne oppgaven. Det vil være en rettesnor i valg av informanter og hvordan data skal analyseres og tolkes. Jeg har gjennomført 4 intervju med barnehagelærere fra forskjellige barnehager. To barnehagelærere jobber i natur/friluftsbarnhager og to jobber i barnehager som ikke har en definert driftsform, men som man her har valgt å kalle ordinære barnehager. Dette utvalget av informanter ble valgt for å skape et innsyn i hva barnehagelærere selv forteller om emnet. Det vil også være med på å synliggjøre om det er en forskjell mellom barnehagens definisjon av pedagogisk plattform, og om det har betydning for hvordan de forteller om bruk av naturen som sosial læringsarena.

### ***1.5 Oppgavens oppbygning***

Til hvert nytt kapittel kommer det en innledning om kapittelets innhold. Man velger likevel å gi en kort introduksjon til hver del av oppgaven her. I kapittel 2.0 Teori, vil jeg belyse dagens teoretiske grunnlag for denne oppgaven. De man til denne oppgaven har lagt hovedfokus på er Lev Vygotskij og Georg Herbert Mead sine teorier om barns sosiale relasjoner, Wolfgang Klafki sin dannelsesteori, og se disse i lys av hverandre. Det vil så være teoretisk orientering om hvordan dagens barnehager arbeider med naturen.

De sentrale styringsdokumentene vil så bli presentert i kapittel 3.0 i lys av hva som er relevant for denne problemstillingen.

Kapittel 4.0 viser til hvordan metode som er brukt og belyser hvilke valg som har blitt tatt. En introduksjon av informanter vil også komme fram i dette kapittelet. I kapittel 5.0 tar man for seg data og de funn som er gjort. Det vil i dette kapittelet bli tydeliggjort hva informantene forteller og hvordan det de har av observasjoner og opplevelser kan være med på å besvare problemstillingen.

Analyse av data i lys av teorien som er relevant blir presentert i kapittel 6.0. Det vil her bli synlig hvordan teorien kan belyse viktige aspekter av de funnene som er gjort i kapittel 5.0.

Til sist i kapittel 7.0 kommer konklusjon av studien og hva som kan besvares av problemstilling, samt de delspørsmålene som innledningsvis i kapittel 1.0 har blitt presentert.

### ***1.5 Forskerens førforståelse***

Førforståelse av temaet ligger i lys av forskerens egen tilnærming til hva det betyr for barn å være ute. Naturen er en viktig del av den norske kulturen, og barnetradisjonen. Hvordan dette skal være med videre i barnehagen er opp til den enkelte barnehage og det personale som jobber der. Hvordan et barn er priggitt de ansatte som jobber i barnehagen det går i, har stor betydning for hvilke opplevelser barnet får i barndommen. Det har vært en førforståelse for forsker, at pedagoger som jobber i naturbarnehager har et større fokus og en bredere forståelse for hvordan barn omfavner naturen som arena, og også ser på den sosiale danningen som skjer mellom barn i denne arenaen.

Det er i dag ingen retningslinjer for barnehager som velger å kalle seg naturbarnehager. Så hvilken påvirkning har egentlig naturbarnehager på barns opplevelse av skogen, vil bli tatt med som grunnlag for analyse. For å besvare problemstillingen har man valgt å gå ut i forskjellige barnehager for å se etter forskjellige opplevelser, og dermed kunne se om det faktisk er forskjell på pedagogers syn på skogen som sosial utviklingsarena. En opplevelse av

naturen som pedagogisk miljø, kan være med på å bevisstgjøre pedagogenes bruk av skogen som læringsarena og sosialiseringsarena. Det er et samfunnsengasjement som skal til for å videreformidle den kulturarven til å ta vare på, og oppsøke skogen. Hvordan dette er med på å påvirke det sosiale samspillet mellom barn vil være en annerledes måte å forstå hvordan mennesker i interaksjon med hverandre kan endres ved at man endrer det fysiske rommet. Det man mener ikke at det alltid er til det positive, og det vil være veldig interessant å se hva informantene forteller om dette, og om det er noe de ser i hverdagen.

### ***1.6 Begrepsavklaring***

Det vil være behov for å avklare en del begrep som vil bli brukt mye i denne oppgaven. Man har tatt for seg de begrepene som kan være utydelige og satt dem inn i et system for hvordan de blir forstått i denne studien.

**Sosial utvikling** kan blir her forstått som den utviklingen som skjer mellom mennesker, for å kunne være i samspill og interaksjon med andre som skaper forståelse av hvordan man kan opptre sammen med andre. Det vil være både i positiv og negativ opplevelse av seg selv i den situasjonen man er i. Hvordan man som menneske utvikler seg selv i samspill med andre.

**Skogen** blir i denne oppgaven definert som et uteområde i et skogsområde som ikke har blitt tillaget. som ikke har gjerder eller andre begrensninger for hvor barna kan ferdes, der det også er allemannsrett. Allemannsretten gir alle mennesker i Norge rett til å ferdes i utmark, og dette blir forklart slik av Miljødirektoratet:

*«Allemannsretten gir rett til ferdsel og opphold i norsk natur. Den gjelder når du er i skogen, på fjellet, sjøen og elven, i vannene – uavhengig av hvem som er grunneier.»* (Hentet fra: <https://www.miljodirektoratet.no/> 20.03.19)

**Pedagoger** er i denne studien begrenset til barnehagelærere med utdanning som barnehagelærere, eller tidligere førskolelærere. Det har ikke vært mulighet for andre å svare på denne studien, men som kan definere seg som pedagog.

**Læring** blir i denne studien forstått som hvordan mennesker tilegner seg ny kunnskap og kompetanse, det kan være en førstehåndserfaring, å bli fortalt noe eller øve på noe selv som skal være en del av dette perspektivet på læring. Det vil ikke begrenses til å omhandle det voksne lærer barn, men det barn skaper sammen av forståelse eller utvikling av kompetanse.

**Mellommenneskelige prosesser** blir i denne oppgaven forstått som læringsprosesser og sosiale prosesser som utvikler seg. Det vil være behovet for å være i sosiale settinger, og hva

disse gjør med barn som er i utvikling har av betydning. Det vil være det sosiale perspektivet på når en prosess mellom mennesker oppstår, og hva dette gjør med de sosiale relasjonene barn er i, som blir vektlagt.

**Dannelse** er i denne oppgaven synet på hvordan mennesket er i en dannelsesutvikling eller prosesser som mennesker er i interaksjon med andre for å skape. Det vil i teorikapitlet komme fram forskjellige perspektiver for danning og hvordan man skal forstå dette begrepet i dagens livslange utdanningsløp.

**Naturbarnehager** forklares av Lysklett (2013) som barnehager der forankringen ligger i å være ute store deler av tiden, med et sterkt fokus på natur og friluftsliv. Lysklett (2013) forteller at det kan være veldig store variasjoner mellom de barnehagene som definerer seg som naturbarnehager, både i antall timer ute og hvilket fokus de har i sin pedagogiske plattform. Naturbarnehagene blir ikke klassifisert som kommunal eller privat, da det ikke anses som relevant for denne studien hvem som eier barnehagene.

**Ordinære barnehager** blir i denne studien forstått som barnehager uten en klar retning, filosofi eller orientering. De ordinære barnehagene blir ikke i denne studien klassifisert som kommunal eller privat, da det ikke anses som relevant for denne studien. Det har ikke vært en intensjon i å se hvem som er barnehageeier.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet kommer vil man belyse barnehagelæreren som profesjonell aktør ved anvendt teori som belyser barnehagelærens ansvar for hva barna opplever i barnehagen. Man skal belyse hva som betegnes som pedagogiske miljø, og hvorfor skogen er valgt som begrep i denne oppgaven. Man viser også til hva sosiale relasjoner blir definert som, og hvordan man kan forstå dette i samspill som springer ut i naturen. Her vil man vise til ulike teoretiske perspektiver på profesjonalitet, utemiljø som læringsarena og hvordan man forstår dette i en barnehagehverdag.

Vygotskij (1997) (2005) og Mead (Vaage, 1998) vil være hovedteorien på hvordan barn utvikler sin sosiale kompetanse. Piaget vil her ses i en sammenheng med hvordan individet bruker mennesker til å skape en kommunikasjonsevne, både til seg selv og til andre. Man har sett på konflikter som en del av den sosiale utviklingen og viser til hvordan dette er med på å skape sosiale relasjoner i barnegrupper gjennom å bruke teori fra Martinsen og Nærland (2009).

Også hvordan fantasi og kreativitet er en del av barns liv vil bli belyst fra forskjellige perspektiver ved å bruke teori fra Vygotskij (2010) og Bagøien (1999).

Det vil være framstilt teori om hva danning er fra Kafki og hvordan man skal kunne se danning i lys av dagens pedagogikk. Også Isaksen (2011) har blitt brukt for å belyse danning og hvordan dette forstås i samspill med andre.

Man har valgt å sette skogen som pedagogisk miljø, og deretter skape en forståelse av hva det innebærer for barn å ha skogen som pedagogisk miljø ifølge den teorien som ligger til grunn i dag. Den teorien som blir brukt for å finne perspektiver på skogen som sosial læringsarena er Fasting (2017), Lundhaug og Neergaard (2017), Lysklett (2013) Grimeland (2012) og Maanum (2016).

Til sist i dette kapitlet har man valgt å se på hva pedagogikken utfordrer den profesjonelle barnehagelærer på, og hvordan dette forstås av læringsteori som er gjeldende i dag. Her har man brukt Biesta (2014) og Bae (2018) for å finne et perspektiv på hva som forventer og skaper en god pedagog for barn i barnehage.

## **2.1 Sosial teori**

Som menneske er vi født avhengig av sosial tilnærming av medmennesker. Et spedbarn vil aldri kunne overleve uten mat, varme og sosial kontakt. Vygotskij (2004 s. 167) forklarte læring som en sosial konstruksjon, der barnet bruker de mennesker rundt seg til å skape nye inntrykk. Det som skjer rundt barnet er i påvirkning av den kreativiteten og fantasien som ligger til barn. Om barn kun hadde gjort seg erfaringer, uten å ha kreativiteten med i erfaringen, vil ikke erfaringen kunne føre til læring. Dysthe (2006, s. 51) forklarer Vygotskijs teori om barns læring som en konstruksjon av de sosiale prosesser barnet befinner seg i, og at for å forstå barns individuelle utvikling og mentale prosesser må man se på konteksten i det sosiale samspillet barnet er en del av. Det forklares som den proksimale utviklingssone og forstås som barnets evne til å lære selv og hva barnet trenger hjelp og veiledning til. Hvordan barnet i seg selv trener støtte og hjelp for å komme seg videre i sin utvikling. De beskriver også Vygotskijs forståelse av samhandling, som blir utgangspunktet for barn læring og utvikling (Dysthe, 2001, s. 51).

Vygotskij (2004, s. 167) sin teori om den nærmeste utviklingssonen viser til hvordan barn som gis mulighet til å imitere det voksne rundt seg kan, gir læringen en ny forståelse. Det at voksne kjenner barnet og dermed vet hvordan det kan utfordres til å lære og utvikle seg, mener Vygotskij (2004) er nødvendig for at utvikling skal skje. Det forklares som at barnet befinner seg i ett stadie i utviklingen, det aktuelle utviklingsnivået. For at barnet skal kunne utvikle seg, må det være voksne som kan tenke framover, med at det barnet klarer med den voksne i dag, vil det kunne klare alene i morgen. Her kommer den klassiske beskrivelsen av Vygotskij fram i mange andre bøker, blant annet i Dysthe (2006, s. 51), om det støttende stillaset. Dette stillaset bygger på Vygotskijs forståelse av voksnes rolle i barns nærmeste utviklingssone (Dysthe, 2006). Den nærmeste utviklingssonen til barnet blir beskrevet av Vygotskij (2004) som den proksimale utviklingssonen. Det er her balansen mellom det barnet selv har lært, og det som blir støttet av andre som blir avgjørende for at barnets utvikling skjer. Det blir beskrevet som læringens pedagogiske samhandling for at å støtte og hjelpe barn til å videreutvikle seg selv, der målet er et selvstendig individ. Det vil være viktig å ta med at Vygotskij avviser rein speilingsteori, og at det handler ikke om å kopiere, men å utvikle selvet i samspillet med andre.

Med en forståelse av hvordan Mead ser på menneskets sosiale utvikling gjennom å forstå seg selv gjennom å erfare hvordan andre mennesker reagerer på selvet, har Mead forklart hvordan dette forstås som menneskets evne til å forstå seg selv gjennom andre – speile seg i det

mennesker rundt gir respons på (Vaage, 1998, s. 110). Det blir forklart som det selvet mennesker klarer å tolke ut fra erfaringer med andre mennesker, som dermed er med på å skape en sosial forståelse, som utvikler seg gjennom menneskets danning. Meads teori om sosial utvikling handler om hvordan mennesker i sosial utvikling ser på andres atferd for å speile deres reaksjon for å lære av hvordan andre rundt seg reagerer med det man selv gjør, som barnet vil ta med seg videre og være bevist andre menneskers reaksjoner. Det kan handle om når barnet hylar, så skjer det en reaksjon hos de andre voksne og barn rundt som barnet tar med seg til å kunne bruke hylet i det de har erfart som de «rette» settinger å hyle på. Mennesket blir til slutt bevist seg selv, og dette skjer når man er i interaksjon med andre, som man kan se til og være i sosialt felleskap med (Vaage, 1998).

Det som også kommer fram i Meads teori (Vaage, 1998), handler om hvordan mennesker endrer sin atferd etter hvilke forventinger selvet tror gjelder i den settingen man er i der og da, om vil endre seg etter hvor man er og hva man gjør. Barnet gjør seg disse oppdagelsene, og utvikler, ifølge Mead, seg i den sosiale interaksjonen det er i og hva det selv forstår av settingen (Vaage, 1998). Hvordan barn utvikler sitt selvstendig selvet forstås som hvordan barn endrer sin adferd etter hva de selv tolker er forventet av de i den situasjonen de befinner seg i, og deretter utvikler sin definisjon av hvem de selv er og hvordan de kan være mot andre (Vaage, 1998).

Piaget (1973, s. 38) har i sin teori som barns psykiske utvikling gjort oppdagelser på hvordan sosialisering skjer, uten at det er lagt en arvelig måte å lære dette på, gjør barn seg erfaringer som barnet etterligner for å selv prøve ut. Det forklares som barnets evne til å underkaste seg de voksnes autoritet i samspillet, og deretter skjer det en utvikling som barnet selv er en del av, men som gjenspeiler det de som er større rundt har påvirket. Piaget (1973) har teori om hvordan sosialiseringsprosessen utvikler seg fra spedbarnet til unge voksne. Det er hvordan barna skaper samhold med de rundt gjennom kommunikasjon som blir hovedprinsippet til Piaget. Det handler også om hvordan det ytre talespråket gjøres om til en indre monolog. Hvordan barn som utfordres ofte snakker høyt med seg selv, og gjør diskusjoner internt med seg selv, viser til hvordan mennesker som har evne til å kommunisere med talespråk også evner å bruke denne talen med seg selv.

### **2.1.1 Konflikter**

Det vil være forskjellige måter å se på barns konflikter på. Martinsen og Nærland (2009, s. 197) forklarer hvordan konflikter er viktige erfaringer for å utvikle forståelse for sosiale



regler. Hvordan konflikter oppstår, forklarer Martinsen og Nærland (2009), skjer i det barn opplever å ikke ha samme ønsker og behov som andre. De forteller at konflikter i barnegrupper i størst grad har to involverte, selv om andre barn kan blande seg inn i det som skjer. Martinsen og Nærland (2009) har gjennomført en studie der de har sett på hvordan konflikter mellom barn oppstår og hva som er innholdet i konfliktene. Det er i hovedsak innholdet i konflikter som vil være interessant for denne studien.

Det vises til at barn mellom 18 måneder og opp til fire år har konflikter som i størst grad omhandler objekter, og at 70 % av konflikter omhandlet tilgang på leker eller lekeapparater (Martinsen og Nærland, 2009 s. 207). Det forklares videre at de eldste barna i barnehagen sjelden hadde konflikter over leker, med at det da gikk over til å være konflikter som omhandlet erting av andre barn og avvisning. I den undersøkelsen som har blitt gjennomført av Martinsen og Nærland (2009) har de sett en utvikling i hvordan konflikter utvikler seg i barnehagealder, der de har satt opp en tabell for å synliggjøre den utviklingen:

<b>Alder</b>					
<b>Konfliktatferd</b>	1-2 år	2-3 år	3-4 år	4-5 år	5-6 år
Stjeling av andres leker					
Hindring av lekeaktivitet					
Slåssing					
Erting av andre barn					
Avvisning av andre barn					
<b>Deltakelse i konflikt</b>	De fleste	De fleste	Mange	Mange	Få

Tabell 1: Martinsen og Nærland 2009, s. 203: *Tabell 6.1 Utvikling av konfliktatferd og konfliktdeltakelse*

Denne tabellen viser hvordan barns sosiale utvikling i konflikter endrer seg, og hvordan dette kommer til syne i den studien som Martinsen og Nærland (2009) har gjennomført.

Det som blir synlig er hvordan konflikter utvikler seg fra å handle om objekter til at det på slutten av barnehagetiden handler om å erte og avvise andre barn. Når dette skjer, er ikke blitt presisert i denne studien, altså det fysiske rommet som har blitt angitt er barnehage, men om det er inne eller ute er ikke spesifisert. Men det som blir gjort rede for er hvordan barns konflikter går fra å være en tydelig handling som voksne rundt kan fange opp, til at det kan bli en skjult handling eller en holdning mot andre barn som man ikke like lett klarer å fange opp.

Hvordan dannelsessteori forklarer et videre syn på hvordan man skal kunne forstå dette i barnehagens hverdag, skal være viktig for neste kapittel.

## **2.2 Dannelsesteori**

Man vil i denne delen ta for seg dannelse og hvordan man med ulike perspektiver kan se på dannelse. I et historisk perspektiv har viser Klafki (2014) til hvilke kvalifikasjoner som man utøvde for å opptre og leve dannet. Det ble sett på som *Evnen til fornuftig selvbestemmelse*. (Klafki, 2014 s. 32)

Grunnprinsippet med dannelse forstås å handle om evne til å leve etter satte regler og normer, samt evne til å tenke selv og være opplyst om kunnskaper og viten.

Isaksen (hentet fra Steinsholdt og Dobson red. 2011) forteller om hvordan *dannelse* som begrep har røtter fra ordet *paideia* (gresk), som har en betydning som kan ligne på ordet *oppdragelse*. Det handler om hvordan mennesket allsidig utvikles, samtidig som dette har vært i endring i samtid med de rådende forståelsene av hvordan dette skal oppnås i årenes gang. Isaksen (2011) gjør i sin forståelse av danning en beskrivelse av begrepet i dag kan forsås som å skape *kritiske, reflekterende og deltakende medborgere* (Isaksen 2011, s. 208).

Klafki (2014) har i sin forståelse sett på sammenhengen mellom dannelse og tre grunnleggende evner. Evnen mennesket har til å bestemme over eget levevilkår. Evne til medbestemmelse. Og til sist solidaritetsevne. Klafki (2014) har videre forklaring for hvordan disse tre evnene er hva man jobber mot og må selv ta ansvar for. For hva er egentlig danning? Hvordan har man valgt å sette danning inn som et begrep som erstatter oppdragelse, og hvilke konsekvenser har det for hvordan man ser på barns dannelsesutvikling eller dannelsesprosess? Klafki (2014) tar for seg hvordan danning og allmenndannelse som begreper har utviklet seg i mange århundrer, til nå å være et viktig begrep i pedagogikken. Dannelse ble sett på som evnen til selvbestemmelse, det blir beskrevet at dannelse som opprinnelse handlet om menneskets evne til å handle moralsk og være autonom (Klafki, 2014 s.32).

Klafki (2014) har i sin forståelse av danning gjort rede for to hovedgrupper i sin danningsteori:

**Material danning** blir beskrevet som de kvalifikasjoner, kunnskaper og vitenskapelige kompetanser barnet innehar. Denne hovedkategorien for danningsteorien setter fokus på det objektive. Det kan forstås som den overordnede måten å formidle kunnskap på, slik som når en lærer har mattebok som skal innøves av elever.

**Formal danning** er menneskets dannelse gjennom selvrealisering, egen utfoldelse av subjektive behov og hvordan man skal kunne utvikle selvet så nært det en selv har som ønske. Det blir sett på som en lærers evne til å se den enkeltes behov og hvordan man skal kunne tilrettelegge for denne danningen.

Disse hovedperspektivene må ses på i sammenheng, og den ene kan ikke erstatte den andre, men må ses på som to deler av hvordan mennesker kan dannes og bli mennesker som med kunnskaper og tillit til egen refleksjon og selvstendig evne til stå opp for seg selv.

Dette perspektivet kommer også Isaksen (2011) fram til når hun forteller om spenningen mellom å «påføre» mennesker kunnskaper, og samtidig å legge til rette for selvhevdelse og evne til å tenke kritisk.

### ***2.2.1 Naturfaglig danning i barnehagen***

I lys av hvordan naturen er med på å skape danning for barn i barnehage, har Ejbye-Ernst (i Steinsholdt og Øksnes red. 2013, s. 243) skrevet en artikkel som går på hvordan nordiske barnehager jobber med naturen, og hva dette har å si for barns danning. Ejbye-Ernst (2013) viser til hvordan pedagoger, foreldre og myndigheter legger vekt på naturens rolle i barns allmenndanning. Dette perspektivet blir sett på som en viktig del av naturbarnehagers muligheter for å skape naturfaglig danning. Det kommer fram at pedagoger i de barnehagene som har vært med i denne studien har redusert kunnskap om naturen og naturfenomener, og den danningen som skjer med barna, blir på barns undring og spørsmål tatt videre. Det forklares at naturen er en god læringsarena og det skal kunne være mulig å ha gode læringssituasjoner sammen med barn i naturen.

Det blir også presisert av Ejbye-Ernst (2013, s. 245) hvordan naturens rom for lek og meningsfylte aktiviteter, bli sett på i sammenheng med hvordan man skal kunne lære om naturen. Det skal ikke være et mål i å lage formelle planer for hvordan barn skal lære av naturen, men heller ses på som en mulighet til å skape undring og refleksjon på en måte som tilfører barnet en evne til å se hva som er rundt dem og lete etter muligheter sammen. Det som blir presisert av pedagoger i barnehager og naturbarnehager er at man er med på å understøtte miljøbevissthet, fremme interesse for naturen. Det kommer fram at man blir mindre syk, og at naturen stimulerer til allsidig aktivitet.

### ***2.2.2 Fantasi og kreativitet***

Det er mange forståelser av hvordan barns fantasi og kreativitet kommer fram i barndommen som et redskap som brukes for å bearbeide og prosessere de inntrykk og erfaringer som barnet

selv har opplevd eller gjør seg tanker om. Fantasien forklarer Vygotskij (2010, s. 27) som en spenning mellom virkeligheten og hva som derfra kan forklares som et utspill av det som man selv har erfart. Det er ikke noe som oppstår der og da, men som tar tid til å gjøre erfaringer til sine egne, og deretter kan leke eller utøve denne fantasien som man selv ønsker. Vygotskij (2010, s. 27) forteller at det alltid vil være spor av virkelighet i barns fantasi, det forstås som en evne til å skape egen fortolkning av det barnet har opplevd selv eller blitt fortalt om. Dette forstås som hvordan kreativitet og fantasi oppstår i sammenheng med de erfaringer og opplevelser som barnet selv har erfart, dermed forstås fantasi og kreativitet som å være rikere destomer erfaringer mennesket har gjort i sitt liv.

Bagøien (1999, s. 75) forteller om hvordan leken på liksom gir fantasien og kreativiteten rom for å gi «ting» ny betydning, det ses på som at pinner får seg nye egenskaper som de uten fantasi ville kunne hatt. Bagøien (1999) presiserer hvordan leken ikke er der for å flykte fra virkeligheten, men har en hensikt i seg selv, man skal «bare» leke. Det er ikke noe mer som ligger bak fra barnets side. Bagøien (1999) viser også til viktigheten med å ha erfaringer fra før av, som fantasien har sitt utspring fra, det ligger erfaringer bak som gjør det mulig for barnet å skape denne fantasien.

### ***2.3 Naturen som pedagogisk miljø***

I nordisk tradisjon har det å være utendørs å leke, vært synet på en god barndom (Fasting, 2017). Vi har eventyr fra Astrid Lindgren og Anne- Cath. Vestly, som på hver sin måte har gitt barndommen et naturlig syn på det å leke og være ute. Med Ronja Røverdatter som bor i skogen, eller Lillebror, som har en pinne med navn Knerten som leke. Ved å se til disse kjente barneforfatterne, kan vi speile noe av det som menes av Fasting (2017) ved å kalle utelek som en del av barns kulturelle dannings. Denne type barnefortellinger er nesten borte fra barns kultur i dag.

Man gikk fra barne-tv en halvtime om dagen, til at det nå er ubegrenset hvor mye barn kan se på barne-tv, da det til enhver tid er tilgjengelig, både på tv og på internett. Mens de tradisjonsrike tv-figurene som tidligere var med, har blitt byttet ut med tegnefilmer i sterke farger, med mye fart og musikk som trigger nesten konstant. Så hvordan skal man ivareta den nordiske tradisjonen som Fasting (2017) forteller om, med en god barndom som blir til liv ute? Lundhaug og Neegaard (2017) har i sin bok formidlet sin forståelse av hvordan barnehagelæreres formidlingsevne av turglede er med på å skape forutsetninger for barns opplevelse av hvordan det er å være på tur. Dette handler om hvordan barnehagelærere

påvirker barna på den turen de er på. Det er de voksne som har ansvaret for hvordan turen blir, og at barnehagelæreren er med på å skape en tidlig grobunn for hvordan barna opplever det å være på tur. Det blir sagt at barn som opplever voksne som ikke opplever trivsel på tur, påvirker barns opplevelse av tur, og kan miste gleden ved å være på tur (Lundhaug og Neergaard, 2017, s. 100). Dette perspektivet forsterkes også av Bae (2018, s. 193) hvor det presiseres hvordan påvirkning barnehagelærere har på de barna de er sammen med hver dag. Om man tar dette ansvaret på alvor, vil man også kunne forstå konsekvensen ved å være negativ til tur som et eksempel.

Lysklett (2013) har i sin bok skrevet mye om naturbarnehager, og hvordan de jobber for å være et like godt pedagogisk tilbud som en hvilken som helst annen barnehage. Her har forfatteren tatt tak i mange utfordrende spørsmål ved å ha naturbarnehager. Det vises til hvordan pedagoger i naturbarnehager forklarer sin pedagogikk som noe spontant som oppstår mens de er ute, han kaller det «*den døde mus' pedagogikk*» Lysklett (2013, s. 186) stiller spørsmålstegn om dette er godt nok i forhold til hva som skal forventes av barnehager.

Lysklett (2013) har i sin oppsummering gjort seg forståelse av at gjennom de få forskningene som er gjort av naturbarnehager, viser at barn som går der utvikler god motorikk, og mener det kan konkluderes med flere positive effekter med naturbarnehager. Det vises også til at det så langt ikke er noe som viser til negative konsekvenser for barn som går i naturbarnehager.

Grimeland (2012) har i sin innledning en drøfting om hva som er viktig når barn skal lære om naturen; leke. Det er der barns kreative tankeprosesser starter. Barn som får utfolde seg i lek i naturen vil møte på nye utfordringer, løse problemer og mestre nye situasjoner som de havner i, og mener at leken gir utvikling ferdigheter som legger et grunnlag for all læring. Grimeland (2012) forteller om hvordan barns evne til kreativitet og fantasi er med på å skape leksituasjoner i trygge omgivelser. Der barn er trygge er de undrende til hva som skjer og utforsker på en annen måte enn i helt nye omgivelser. (Grimeland, 2012 s. 12)

Maanum (2016, s. 49) forteller om hvordan den utrygge barn, nesten ikke leker. Det blir ikke lenger et behov som barn har, da det er viktigere for barnet å finne trygghet, enn å leke. I en sammenheng med å være ute i skogen forklarer Lundhaug og Neergaard (2017, s. 16) hvordan barns trygghetsfølelse bunner i hvorvidt barnet føler seg sett og har mennesker rundt seg som kan støtte, hjelpe og er sammen med barnet når det viser behov for dette. Lundhaug og Neergaard (2017) har visualisert dette gjennom en modell de kaller «Trygg base» (Lundhaug og Neergaard, 2017, s. 17). Det å være den trygge voksne for barnet handler også om evne til

å se det individuelle barnets behov for utfordring eller hjelp. Det å se enkeltindividets behov der og da, er en viktig egenskap som pedagoger som skal være sammen med barn i skogen må ha kompetanse på. Det å ha evne til å gjøre risikovurdering og mestre det som oppleves som risikofyllt for det individuelle barnet, er med på å skape trygghet i barnets utvikling. Det blir ansett som en måte å skape trygghet ved å selv kunne utfordre seg selv i det komplekse miljøet barnet er i. Det vil være med på å skape selvstendige barn som mestrer å være i en utrygg situasjon på en positiv måte (Lundhaug og Neergaard, 2017 s. 16).

Borge, Nordhagen og Lie (2003, s. 2) har i sin artikkel beskrevet hvordan iden bak norske naturbarnehager handler om å skape forbindelser med naturen, iden om en god barndom og foreldrenes ønske om å ha barna i slike barnehager. Borge, Nordhagen og Lie (2003) forklarer hvordan den prototypiske nordiske gode barndommen skapes i skogen, og at dette også er sterkt forankret i foreldre som skal velge barnehageplass for sine barn. Det å være bevist hvordan foreldre velger barnehageplass etter hvilken pedagogisk plattform barnehagen utad fronter.

#### ***2.4 Pedagogikkens betydning for en profesjonell barnehagelærer***

Bae (2018) beskriver hvordan barnehagepersonalets interesser og kunnskap kommer til syne når man ser på hva innholdet i det de voksne forteller barna om kommer fram. Går man på tur, så skal det ikke være nok i seg selv. For å kunne være profesjonelle aktører, så skal man ha kunnskaper som man kan videreformidle til barna. For å kunne opptre profesjonelt på tur, eller som ansatt i en naturbarnehage, må man ha kunnskaper om naturen som fag. Man skal kunne lede barna i naturfaglige prosesser og kunne begreper om planter, insekter og dyrelivet på lokal basis (Bae, 2018 s.193). Det å kunne dele av den kunnskapen man innehar, er en utrolig viktig egenskap som lærere i aller største grad bør inneha. Bae (2018) presiserer at det er ikke forventet at man i sin jobb med barn skal ha kunnskap om alt, men at man viser interesse, har med seg redskaper som kan gjøre videre undersøkelser mulig, og er engasjert sammen med barna er viktig. Videre blir det viktig hvordan man fanger opp barnas opplevelse av turen og hvordan de deltar i naturen som arena. Dette for å se hva barna uttrykker med å dra på tur eller ved å være ute. Det kan være barn som ikke har en positiv forforståelse av å være ute. Hvordan man fanger dette opp og jobber videre for å være en deltaker for positive opplevelser er viktig i arbeid med barn, for å skape nye opplevelser som er bedre å bygge videre på enn den forståelsen som allerede ligger til grunn.

Biesta (2014 s. 23) forklarer læring som en risiko, som ingen kan forutse oppstår. Det er opp til det mennesket som er i en læringssituasjon å velge om man ønsker å ta imot den læringen som man blir «påført», eller om man ikke ønsker å være mottakelig for det som skjer. Man kan ikke påstå at barn har lært noe, men man har gjennomført aktiviteter som kan være med på å utvikle en læring eller en forståelse. Det handler om å se læring som en prosess som ikke alltid har en tydelig start med en tydelig konklusjon, men heller som en opplevelse eller en erfaring som gjør at mennesket opplever dannings.

Biesta (2014, s. 50) har også gjort rede for hvordan Dewey forklarer pedagogens rolle, når man opplever å gjøre utdanningen sammen med barnet, framfor å være noe man gjør mot barnet. Det er blir avgjørende å la barn være en viktig del av de læringsprosesser som settes i gang av pedagoger. Dette forstås av Biesta (2014) som at pedagogikk og utdanning er noe pedagoger og barn gjør i fellesskap. Det som da er avgjørende for barns rolle, blir ansett som evne til deltakelse. Om det miljøet barnet er i ikke oppleves trygt eller det er andre ytre faktorer som gjør det vanskelig for barnet å oppleve trygghet, vil det også være utfordrende for barnet å oppleve læring eller mestring. (Biesta, 2014 s. 54)

Hvordan man videre jobber for å skape en felles forståelse, blir sett på som et mål i det samarbeidet man har jobbet for å enes om. Det handler ikke om å fylle på med kunnskaper, men å sette i gang prosesser som man i fellesskap skal kunne skape en felles forståelse av (Biesta, 2014 s. 56)

Profesjonalitet eller kompetanse i pedagogisk sammenheng vil man kunne kalle pedagogisk dømmekraft og klokskap (Biesta, 2014 s. 158). Med dette menes at en lærer som har all den kunnskapen som må gjennomgås for å få tittelen lærer, men som ikke klarer å anvende denne kunnskapen, vil ikke kunne anses som en profesjonell lærer. Det er her det begrepene dømmekraft og klokskap kommer inn, og setter lys på hva som egentlig blir viktig når man skal kunne bruke sin profesjonalitet i samspill med barn som man er satt til å lede pedagogiske prosesser med, som barnehage eller skole. Biesta (2014) forklarer at det er den profesjonelle pedagog sin dømmekraft kan mist sin autonomitet når man leter etter evidensbaserte resultater, som man lettere kan finne svar på enkelte spørsmål. Dette blir en viktig del av å skape selvtenkende mennesker, enn å skape kopi av andres svar, om man ser det i ett læringsperspektiv.

Bae (2018) aktualiserer pedagogens profesjonalitet i barnehagen ved å være kritisk til hvordan barnehagelærere klarer å reflektere over de mange situasjonene som oppstår i barnehagens

hverdag. Forskningen til Bae (2018, s. 118) viser til hvordan en barnehagelærer må ta avgjørelser på stående fot, her og nå. Det å være barnehagelærer innebærer å være i prosesser som går parallelt med hverandre, og profesjonalitet i barnehagen blir sett på som evne til å skape gode situasjoner i «kaos», og kunne se det som skjer bak en situasjon. Spontanitet, evne til å ta kjappe avgjørelser i det som ikke lar seg planlegge og kunne takle intensitet og variasjonen som ligger i barnehagens hverdag blir sett på som viktige aspekter for de profesjonelle barnehagelærerne (Bae, 2018 s. 120).

Når man nå går over til de styringsdokumenter som ligger for barnehager vil man belyse hvordan både sosialt perspektiv, dannelsesperspektiv, naturen som miljø og pedagogens rolle kommer til uttrykk gjennom det rammeverket som skal være styrende.



### **3.0 Styringsdokumenter**

Barnehagens hverdag er i noen grad overstyrt av de styringsdokumenter som ligger til grunn. Det kom en ny rammeplan fra Kunnskapsdepartementet i 2017 som skal implementeres i barnehagens personale. Den ordlyden som blir brukt her er i større grad enn tidligere om hva barnehagen skal tilby. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier om sosial kompetanse at barnehagen står til ansvar for at barn skal føle seg som en del av fellesskapet og at barn skal oppleve positive samspill med andre barn og voksne. Personalet i barnehagen skal i stor grad være med på det som skjer mellom barna, for å kunne støtte, oppmuntre og hjelpe vanskelige relasjoner.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger vekt på at barnehagen skal fremme danning og med dette legge vekt på opplevelser av meningsfull betydning, støtte barns positive selvforståelse, fremme mangfold og ulikheter og støtte barns uttrykk av synspunkter. Dette skal være en del av barnehagens varierte og allsidige innhold, og som en del av norske barnehagers formål.

Om barnehagens arbeidsmåter står det i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) om hvordan barnehagens ansvar for å fange opp det enkelte barns interesser, legge opp til barns deltakelse i planlegging og være åpen for nye impulser og kreativitet. Det står videre at barnehagen skal veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter. Dette skal komme til syne i den dokumentasjonen som barnehagelærere bruker tid på i sin planlegging.

I rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 52) er det et fagområde som omhandler natur, miljø og teknologi. Her presiserer Rammeplanen hva som er viktig å videreformidle til barn som er i barnehagen, med å tilby positive naturopplevelser, bidra til å skape en kjærighet til naturen og gi barn erfaringer om hvordan man kan oppholde seg i naturen i ulike årstider. Det legges vekt på gode opplevelser, utforsking, undring, lek og læring.

Til norske barnehager har Kunnskapsdepartementet i 2006 laget et temahefte om natur og miljø (Lysklett, 2006) som skal gi en større forståelse av hva som ligger til det å være i naturen med barn i barnehagen, og hvordan man skal jobbe for å skape gode opplevelser i naturen. I dette temaheftet (Lysklett, 2006) formidles hvordan naturen som lekeplass gir utfordringer, og at det oppleves å være mindre konflikter mellom barn når de leker ute.

## **4.0 Metode**

I dette kapittelet vil man vise til de valgene man har tatt for å få en studie som henger sammen med den problemstillingen som er valgt. Hvordan man på best mulig måte skal kunne få dette spørsmålet besvart, og samtidig gjøre valg som begrenser til selve problemet, er med på å avgjøre hvilket forskningsdesign som er valgt for den kvalitative metoden. Man går inn på hva forskerrollen er, hvordan intervju som kvalitativ metode har blitt bruk. Det blir belyst hvordan utvalget av informanter har gått fra og hvordan forsker har jobbet bevisst for god validitet og reliabilitet i denne studien.

### ***4.1 Kasusstudie***

Til denne studien har man valgt å bruke «Case Study», eller kasusstudie, som forskningsdesign. Det som er aller viktigst i denne form for studie mener Creswell (2007) er å finne kasus og om det er én eller flere kasuser som skal forskes på. Til denne studien er det valgt å finne kasus mellom sosiale relasjoner og skogen som miljø, og med å finne informanter som kan fortelle noe om dette fenomenet, kan man si at deres erfaringer og opplevelser er det som blir forsket på. Man forsker på om barns atferd mot andre barn ender seg når de kommer i skogen. Ved denne type forskning forklarer Creswell (2007) bevisstheten forsker må ha til sin «case» gjennom triangulering og en forståelse av hvordan studien kan være gjenprøvbar for andre forskere.

Trianguleringen i denne studien er å ha informanter fra to former for barnehager, ordinære barnehager og naturbarnehager, relevant teori, samt en analyse som setter dette i system og skal fortelle hvordan problemstillingen kan besvares.

Man har ikke valgt å gjennomføre observasjon av informantene, for å kunne finne svar på om det de sier, henger sammen med det som blir observert ute i skogen eller inne i barnehagen. Det har vært et valg som er tatt, for at studien i seg selv har kunnet svare på hva det er som blir sagt. Så kan det være en gylden mulighet til å kunne observere om det henger sammen gjennom en annen studie.

I denne studien har man fått informanter fra to informantgrupper, barnehagelærere fra naturbarnehager og barnehagelærere fra ordinære barnehager. Man vil i tillegg ha med teori med forskjellige syn på hvordan barn kan påvirkes av sine omgivelser, og hvordan barn utvikler seg. Dette er en studie tydeliggjør hva den enkelte barnehagelærer forteller, som vil fortolkes i analysen for å se hvordan det barnehagelærerne sier henger sammen med det som er anerkjent teori i fagfeltet pedagogikk. Hvordan barnehagelærere forstår sitt

profesjonsrettete ansvar vil være med på å vise til deres profesjonalitet og forståelse av temaet.

Det som kan bli utfordrende når man har en kasusstudie handler om hvor vidt de man har forsket på i dybden, er representative for en hel gruppe, og det vil da være viktig for meg som forsker å forholde meg til hva som blir fortalt på en slik måte, at dette ikke kan direkte overføres til andre pedagoger i barnehager. Men man kan se på det positive ved å gjennomføre en slik studie ved at man kommer veldig nært de som er informanter, og det som blir analysert har man er nært forhold til, dette er levd erfaring som forteller om sine opplevelser. Man får tilgang til informasjon som forteller om hvordan disse informantene opplever og gjennomfører sin praksis, de forteller om hvordan det er å være sammen med barn, i arbeid i skogen og deres subjektive opplevelse kommer til syne. Det som kommer fram av data, skal analyseres opp mot teori, som så skal drøftes av forsker, får å kunne se hva som er viktig informasjon å formidle videre om dette temaet.

#### ***4.2 Forskerrollen***

Som forsker i denne type oppgave har det vært viktig å sette egen førforståelse og egne erfaringer til side. Man har vært interessert i å søke kunnskap til andre som har en annen erfaring og det har gjort at forskerrollen har vært større enn personlig pedagogrolle. Forskeren har under intervjuene vært bevisst veldig stille. Man har valgt å la informantene svare så detaljert eller åpent som de selv ønsket. Når noe har vært uklart eller informantene hadde behov for en utdypning av spørsmål, så har det vært naturlig å forklare. Man har vært bekræftende og undrende under intervju for å være deltagende og tilstede sammen med informantene, samtidig som man har vært mye stille, og latt informantene fortelle sin historie om de temaene som har blitt presentert i forkant. Det at alle informantene hadde fått intervjuguiden i forkant, gjorde også at man som intervjuer ikke trengte å fortelle så mye om oppgaven eller om hva som skulle være tema for intervjuet. Det ble likevel noen ganger at jeg bremsset informantene litt, for å høre om de kunne utdype mer, eller bedt de forklare videre om noe som ble uklart der og da.

#### ***4.3 Kvalitativ metode***

Kvalitativ forskingsstrategi har til denne studien blitt valgt for å kunne besvare problemstillingen, med en strategi som passer til valgt forskningsdesign. Creswell (2007) forteller om typiske sider ved kvalitativ metode som kan gjenkjennes som metode for å innhente data fra det feltet man ønsker å undersøke. Kvalitativ metode innhenter informasjon

fra færre informanter, men i større omfang av besvarelse. Det vil si at informantene forventes å besvare spørsmål eller bli observert, som skal være selve data til studiet.

Når som forsker har valgt kvalitativ metode for å innhente data, er man igjen nødt til å velge hvilken videre metodikk i de forskjellige typer av kvalitative metoder som blir anerkjent av Creswell (2007). Til denne studien har man valgt Case-study, som blir sett på som den best egnede metode for å besvare foreliggende problemstilling med forskerspørsmål. Til analyse av case-study må man som forsker ha gjort koblinger fra empiri til teori for å se hvordan dette henger sammen med den forståelsen som ligger til grunn i dag.

*«Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter at nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger» (Kvale og Brinkmann 2015 s. 47)*

Med en kvalitativ studie er det ikke forventet å ha ja/nei- spørsmål, men heller spørsmål som forklarer eller beskriver. Dette for å så et større innsyn i den enkeltes opplevelse og forståelse av det valgte temaet som skal forskes på. I kvalitativ metode er man i denne studien ute etter å få beskrivelser av hvordan informantene selv kan gjøre rede for hvordan de opplever skogen sammen med barn, og om det er en arena de velger å bruke aktivt, eventuelt hvorfor eller hvorfor ikke.

For å finne en besvarelse av den valgte problemstillingen i denne studien, har man valgt å gjennomføre intervju med informanter som har relevant erfaring med valgt case, skogen som sosial arena for barnehagebarn.

Det vil i stor grad være nyttig å forske på hvordan barnehagelærere forteller om skogen som en dannelsesarena, og at det er deres levde erfaring som er relevant data for studien.

#### **4.3.1 Intervju**

Intervjuene har vært på lukkede rom med en og en, og det er valgt at det skulle være slik struktur for at hver enkelt skulle få si sitt, og ta sin plass. Man har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju, der det har vært vektlagt erfaringer som informantene forteller om. Det er deres historier og erfaringer som er relevante data for denne masteroppgaven.

Intervjuguiden har ikke vært fulgt til punkt og prikke, men heller fungert som en rettesnor for

å holde intervjuet på rett spor. Informantene har på forhånd fått intervjuguiden, slik at de selv har kunnet vært forberedt på intervjuet.

De fire intervjuene ble av forskjellig lengde og hadde veldig mye forskjellig innhold, men med intervjuguiden kunne man spørre ut fra det som var tenkt når informantene begynte å snakke seg ferdig om ett tema. Om det var noe som ikke hadde blitt besvart, var det greit å bruke intervjuguiden for å se hva som kunne spørres mer om for å sikre utfyllende svar. Man har under hele intervjuet hentet inn data. Selv om det er det som blir sagt som til syvende og sist blir transkribert, har det også blitt sett på som relevant å vise til hvordan intervjuene har blitt gjennomført av intervjuer.

Man har et etisk ansvar når man gjennomfører intervju, noe som Kvale og Brinkmann (2015) gjør tydelig i sin forståelse av hvordan det kvalitative intervjuet blir gjort om til en sannhet der informantens forklaring eller besvarelse blir satt inn i system og analysert. Hva er det som menes, og hvordan dette blir henvist videre til i en studie eller annen tekst, har veldig mye å si for hvordan informantene blir respektert i deres ordleggelse eller forståelse, som også kan innebære å gjøre det ordrette, mer som leselig form og renske bort unødige ord, eller gjentakelser (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 214)

#### ***4.3.2 Valg av informanter***

Ved å få svar på problemstillingen som er gitt, må det stilles spørsmål til de som utøver denne praksisen. Det vil være 4 forskjellige informanter, der to jobber i natur- eller friluftsbarnehage, og to jobber i «vanlige» barnehager. Informantene er valgt ut fra hva som vil være relevant for denne masteroppgaven. Det er gjort intervju av fire barnehagelærere, der en jobber til daglig som styrer og tre jobber som pedagogiske ledere. Det er gjort et utvalg av to barnehager som profilerer seg som naturbarnehager og to barnehager som ikke har naturen som en tydelig del av sin pedagogiske profil. Det er tre pedagogiske ledere og en informant som jobber delvis som styrer og delvis som pedagogisk leder i barnehage, som er utvalget til disse intervjuene.

De som har blitt spurt om å stille opp på intervju har i hovedsak vært pedagoger som har relativt ny erfaring, og dette er ikke noe man som forsker har vært ute etter. Man har sendt ut etterspørsel til et visst antall barnehager, der styrerne har gitt meg tilbakemelding med hvem i deres barnehage som har sagt at de ønsker å stille opp på intervju og være informanter for denne studien.

Det er bevisst valgt å ha med naturbarnehager og ikke naturbarnehager for å kunne se om det er noe som skiller kompetansen eller bruken av naturen som en arena for barns sosiale kompetanseutvikling. Man har valgt å stille informantene åpne spørsmål, men samtidig kunne hente inn intervjuene med en intervjuguide som fungerte som rettesnor, for å få svar på det som anses som relevant for denne masteroppgaven. Det har blitt sendt ut informasjon med intervjuguide til de representerte barnehagene, og deretter har den enkelte som har vært interessert i å være med tatt direkte kontakt med forsker. Man har fått godkjenning fra NSD for å gjennomføre disse intervjuene, med denne intervjuguiden, vedlagt ligger deres godkjenning.

#### ***4.3.3 Kategorier til intervjuguiden***

Vedlegg tre til denne masteroppgaven ser man hele intervjuguiden som har blitt benyttet i intervjuene. Det har vært varierende hvor nøye denne har blitt brukt under intervjuene. Dette kommer av at man under intervjuene har stilt åpne spørsmål, der noen har besvart videre av seg selv, mens andre har man måttet finne tilbake til det temaet som denne studien har tatt for seg.

Den ferdige intervjuguiden ble det i tre hovedkategorier, og det har ikke gjennom noen av intervjuene blitt stilt de samme spørsmålene. Det har vært enkelte støttespørsmål som forsker har kunnet benytte seg av, men alle informantene har fortalt fritt fra egen tolkning og erfaring.

Det som har blitt sett på som relevant for denne studien, er hvordan informantene selv har gitt forsker innblikk i informantenes egen forståelse av temaene, og det har vært mange ulike vinklinger på hvordan informantene har forstått temaet, eller forteller at de jobber med de temaene.

**Skogen som læringsarena** er valgt som tema, for å få en forståelse av hvordan informantene jobber med skogen sammen med barnegruppen og få en forståelse av hvordan informantene selv ser på temaet.

**Sosialt samspill i skogen** er et sentralt tema for denne studien, og det er her mye av dataen ble hentet fra intervjuene.

**Pedagogisk profesjonalitet** blir et viktig tema for intervjuene, da det handler om pedagogenes forståelse av eget fag, og hvordan de jobber for å fremme sin kompetanse og forståelse.

Med disse overordnede temaene har man valgt å la informantene fortelle fritt til en viss grad, og spurt underveis om det har vært ting som man har hatt ønske om at de skulle utdype mer, eller forklare hva de legger i enkelte begrep. Man har også etterspurt konkrete eksempler på det informantene har fortalt om, og det har i varierende grad kommet eksempler som informantene har klart å knytte opp mot denne masteroppgavens tema.

Til de kategoriene som har blitt valgt ut, har man lagd nye kategorier ut fra besvarelsen til informantene, som gjenspeiler hovedprinsippene i det de forteller om i intervjuene.

#### ***4.3.4 Transkribere intervju***

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer kort og greit at ved å transkribere intervju er de lettere å analysere for forskeren. Struktur blir beskrevet som en viktig del av det å få oversikt over intervjuene man har gjennomført, og det vil allerede da starte en analyseprosess av den data man har samlet inn. Kvale og Brinkmann (2015) presiserer også viktigheten med å forklare så nøye som mulig hvordan man har valgt å transkribere intervjuene, med en avklaring av hvordan intervjuene skal brukes, og hva som er viktig å få med fra intervjuene. Det å transkribere disse intervjuene har vært tidkrevende, men har også vært med på å gjøre analysen til en prosess som man som forsker selv har tatt sort del i. Man kjenner til det som blir fortalt på en nærere måte, når man må lytte, forstå og skive ned i detalj, og det oppleves som om man kjenner selve innholdet i oppgaven i større grad, enn om man hadde skrevet underveis i intervjuet.

Under intervjuet hadde man muligheten til å være tilstede og spørre videre på det som har blitt fortalt av informanten, som også gir en tilstedeværelse for både informant og intervjuer som oppleves som viktig for å kunne

#### ***4.4 Analyse***

Hvordan den data som blir samlet inn gjennom intervju, vil bli analysert i flere omganger. Til analyse av dataen har man valgt å gjøre dette i flere runder etter hvordan Creswell (2007) ser på koding av kvalitative intervju: Åpen koding som en metode for å se finne noe som kan brukes for å besvare problemstillingen fra intervjuene. Deretter er så gjennomført en aksial koding, der man har lett etter hvilke åpne koder som kan høre sammen. Til slutt har man

gjennomført teoretisk koding, der teorien som er brukt skal ses i lys av den data som informantene har gjort rede for.

Gjennom åpen koding, fant man mange fellestrekk mellom det som ble fortalt om i de forskjellige barnehagene. Ved å sette disse i system, fant man den aksiale kodingen, som setter felles tema i samme kategori. Gjennom denne kodingen har man laget tabellene 2-7, som skal vise i stor grad hva som er blitt resultatene av analysearbeidet. Tabellene, i samspill med direkte sitat forteller informantenes historie, og er en formidling av deres syn og forståelse. Tabellene har blitt til gjennom å bruke de aksiale koder som har kommet fram, de delene av intervjuene som oppleves å være med på å besvare problemstillingen. De tabellene som blir presentert i kapittel 6 skal i kapittel 7 analyseres teoretisk for å kunne belyse den data som har blitt kodet, i lys av den teorien som anses å være relevant for denne studien. I kapittel 8 er det tabell 7 som har skapt hovedpunktene som skal drøftes etter den teoretiske kodingen i kapittel 7 (Creswell, 2007).

#### ***4.5 Reliabilitet***

Hvordan har forskeren ivaretatt reliabilitet i denne oppgaven vil i dette kapittelet belyses. Man har jobbet med å utarbeide en intervjuguide der informantene selv har stor frihet til å velge hvordan og hva de ønsker å svare. Det er også gjort en direkte transkribering, som informantene selv har lest over. Dette har man gjort for å sikre informantenes ord i forskningen. Reliabiliteten blir av Kvale og Brinkmann (2015) forklart som hvor nøyaktig intervjuer klarer å fange opp de ordene som blir sagt. Ved å la informantene selv lese over intervjuene har man i denne studien sikret informantenes reliabilitet i det som har gjort tale om til tekst. Om det var ting som de ikke helt visste hva de hadde svart på, eller om det er ting de ikke fikk helt rett fram, så fikk de muligheten til å ende på dette når de fikk det transkriberte intervjuet. Det var ingen som hadde noen nye kommentarer når de fikk lese over sine originale intervju, og det er derfor ingen ting som er endret.

#### ***4.6 Validitet***

Validitet blir forklart av Kvale og Brinkmann (2015) som en forståelse av hvordan det som kommer fram av informasjon fra informantene kan være gyldig, og med dette forstås gyldigheten som om noe som vil gjelde for flere eller om det kan overføres til andre. Måten man har jobbet for god validitet i denne studien, har vært å sikre informanter fra forskjellige barnehager, og fra barnehager med forskjellige måter å jobbe med skogen på. Det å ha



informanter som representerer både naturbarnehager og ordinære barnehager, har vært med tanke på å skape et større spenn i både utøvelse av skogen som sosial utviklingsarena, samt å sikre innsyn i hvordan dette forstås av disse informantene. Det som vil være viktig for validitetsspørsmålet i denne undersøkelsen, handler om hvordan informantene forteller om skogen som sosial læringsarena på samme måte som andre i samme yrke eller i samme barnehage vil snakke om temaet. Det er et veldig individuelt tema å snakke om, som mennesker har man forskjellige erfaringer og styrker, som gjør at man verdsetter forskjellige aspekter med det å jobbe i barnehage, noen brenner for musikk, kunst eller språk. Mens noen brenner for skogen og de mulighetene det som pedagogisk miljø har å tilby barn, ikke bare i sosiale sammenhenger som man i denne studien er spesifikt ute etter, men på mange områder og fag.

Det som vil være viktig å få med i forhold til validitet må være at det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og det vil kanskje være de som er mest opptatte av skogen som sosialt utviklingsmiljø, som sier seg villig til å stille opp på intervju. Som forsker har jeg sendt ut forespørsel om å delta på intervju til flere barnehager, og det er da de som selv har valgt å stille opp man har vært og gjennomført intervju med. Om dette skulle vært en kvantitativ undersøkelse, med mange informanter og man i større grad har fått respons, er det ikke sikkert man hadde fått samme tilbakemelding eller svar på hvordan barnehagelærere forteller om skogen som sosial læringsarena.

Det vil i stor grad være barnehager i samme region denne studien vil være gyldig for. Det at barnehagene ligger til samme region i Norge, er med på å påvirke hvordan barnehagene jobber med skogen som pedagogisk arena og verktøy. Den informasjonen som kommer fram her, vil ikke nødvendigvis kunne direkte overføres som sannheter til andre barnehager utenfor denne regionen. Selv om Norsk befolkning blir sett på som «ett folkeslag», så har ikke alle de samme forventningene til hvordan barnehager skal drives eller kan jobbe med bruk av skogen som sosial utviklingsarena.

## **5.0 Presentasjon av informanter**

Til denne masteroppgaven har man valgt å bruke intervju av barnehagelærere som metode for å få data om valgt problemstilling. Intervjuene er dataen som skal brukes til analyse og drøfting. Dette er en case-studie som går på de erfaringene informantene forteller om. Deres opplevelse og forståelse vil være grunnlaget for selve studien.

Alle informanters navn er anonymiserte, og man har valgt å gi de fiktive navn som har en alfabetisk rekkefølge. Dette er gjort i praktisk sammenheng, for å gjøre det enklere å holde rede på hvem som er hvem for forsker og leser, da teksten blir mer leservennlig for alle parter. Ved gjennomføring av intervjuene har hver enkelt snakket litt om seg selv og sin utdanning. Man har valgt å ta bort det som er lett gjenkjennelig som alder og hvilket universitet den enkelte har tatt sin utdanning. Da disse informantene alle jobber innenfor samme region, har det ingen betydning hvor den enkelte har tatt sin utdanning. Alle har selv valgt hva de ønsker å fortelle om seg selv. Alle informantene jobber i barnehager lokalisert på Helgeland i Nordland fylke i Norge.

### **5.1.1 Anne**

Anne er en informant som har jobbet i over 20 år som pedagogisk leder, men som den senere tid har jobbet som styrer. Hun jobber i dag 50% i barnehagens administrasjon og 50% som pedagogisk leder. Anne jobber i en ordinær barnehage, hennes barnehage jobber likevel mye med natur som en del av deres hverdag. Anne har tilleggsutdanning etter endt førskolelærerutdanning i friluftsliv. Barnehagen til Anne har tidligere hatt promotering med å være mye ute og mye på tur, men dette har blitt tatt bort de siste årene. Barnehagen har uteuker høst og vår. Barnehagen ligger veldig nært skog og mark, og barnehagen har eget uteområde i skogen som ikke er langt unna å gå.

### **5.1.2 Beate**

Beate har jobbet som pedagogisk leder i fire år, og jobber i en ordinær barnehage. Hun har likevel mange erfaringer fra hvordan det er å jobbe med barn ute i skogen, og har gjort seg mange tanker om dette. Barnehagen til Beate har ingen promotering på friluftsliv, men er på turer en dag i uka og har utetid i barnehagen hver dag. Beate sin barnehage ligger nær en skog og dette er et naturområde som hun forteller at de benytter seg av ofte på turer.

### **5.1.3 Carl**

Carl jobber i en naturbarnehage, og har jobbet som pedagogisk leder i ett år. Han har tidligere erfaring fra det han kaller «innebarnehager», og har erfaring om hvordan naturbarnehager

skiller seg fra andre barnehager. Carl har fordypning i utefag og turguide. Barnehagen som Carl jobber i bruker ikke den fysiske barnehagen i sommerhalvåret, og er ute når det passer på vinteren. Barnehagen ligger veldig nært, om ikke oppå skogen, og det er mange områder rundt barnehagen som Carl forteller om at de har baser som barna går til store deler av uken.

#### ***5.1.4 Dina***

Dina jobber i en naturbarnehage og har vært pedagogisk leder i denne barnehagen i ett halvt år. Hun har lag erfaring med barn, og fra naturen som læringsarena. Dina har tilleggsutdanning i friluftsliv. Dina jobber i en barnehage som har en fysisk barnehage som ligger veldig nært skog og mark. Også i denne barnehagen forteller informanten om baser rundt i skogen som de bruker som faste områder som barnehagen bruker fritt og er aktive på å bruke hele året.

## 6.0 Resultater og analyse

I dette kapittelet gjøres det greie for selve gjennomføringen av undersøkelsen i de utvalgte barnehagene og en analyse av de dataene som ble samlet inn gjennom intervjuer. Intervjuene ble gjennomført slik som beskrevet i metodekapittelet uten spesielle vanskeligheter. Det ble tatt lydopptak under intervjuene og intervjuene ble senere transkribert til tekst. De transkriberte tekstene ble så analysert ved hjelp av åpen koding som til slutt ble fortettet og sammenfattet i fire overordnede temaer (Cresswell, 2013, s.184). De fire temaene, eller kategoriene ble:

- Sosialt samspill
- Pedagogens profesjonalitet
- Konflikter
- Skogens som pedagogisk miljø

Den videre analysen følger disse kategoriene, men det skilles mellom «ordinær barnehage» og «naturbarnehage» som baserer sin pedagogiske ide og praksis på bruk av naturen som læringsarena.

### 6.1 Sosial samspill

Alle informantene var opptatt av former for sosialt samspill og betydningen av gode relasjoner som forutsetning for danning og læring i barnehagen. De la vekt på samspill mellom barna, mellom barna og de voksne i barnehagen og samspill mellom barnehagen og foreldre og andre som på ulike måter har kontakt med barnehagen. Det siste kan være eier av barnehagen, om den er privat eller offentlig, ting som skjer i nærmiljøet eller noen som er innom barnehagen for å gjøre vedlikehold eller levere varer. Siden jeg var spesielt opptatt av aktiviteter ute, ble det et sentralt tema. Utsagn fra to forskjellige barnehager kan illustrere det. Anna i ordinær barnehage hevdet å ha erfart endringer i typiske kjønnsroller:

*«Min erfaring er at barn leker lettere på tvers av kjønn og alder når man er i skogen» (Anne, ordinær barnehage)*

Mens Dina som jobber i naturbarnehage fremhevet omsorg som et kvalitet ved å bruke naturen som læringsarena:

*«Man ser at dette med å vise omsorg.. det kan være at en trenger hjelp for å komme seg over en bekk eller opp en bakke.. det er naturlig for dem å hjelpe hverandre i slike situasjoner» (Dina, naturbarnehage)*

Flere av informantene forteller om en opplevelse av barns samspill endrer seg, og det er ikke «bestevennen» som er like interessant lenger. Det handler i større grad om hva man leker, fremfor hvem man leker med. Beate forteller det slik:

*«Det er ikke sånn at det er bestevennen man må leke med når man er i skogen.»* (Beate, ordinær barnehage)

Dette er en påstand som også Carl fra naturbarnehage forteller om i fra sin barnehage og hvor andreledes det er fra andre barnehager:

*«Det er ingen av våre som har noen bestevenner. Dette har jeg opplevd andre steder, der det er veldig fokus på bestevenn.»* (Carl, naturbarnehage)

Det blir forklart som om fenomenet bestevenner er en konsekvens man kan ha ved å være en ordinær barnehage. Det forklares som om barn blir veldig opptatte av den ene, og at andre sosiale relasjoner kan være vanskelig å forholde seg til på en positiv måte. Det blir barnas metode for å stenge andre ute, blir også forklart. Det at fenomenet bestevenn blir i hovedsak borte i skogen, forklares av informantene med at barna ikke i samme grad som inne, er like opptatte av de samme tingene. Dina forklarer dette slik:

*«Rommene inne er med på å begrense ungene sitt sosiale liv. Vi er ikke skapt for å oppholde oss inne»* (Dina, naturbarnehage)

Her gjør Dina rede for hvordan hun som profesjonell har en opplevelse av de fysiske rommene rundt oss, har en betydning for hvordan mennesker er i interaksjon med hverandre. Dina forklarer hvordan man voksne kan være begrensere for hvordan barns utvikling skal få blomstre, ved å enten tilby mange muligheter ute, eller tilbys få muligheter inne. Dette forklares ved at barn som får utfolde seg ute, også gis et perspektiv på at de ikke kan gjøre som de vil og bestemme alt selv, men at barn er en del av et stort fellesskap, og mennesker er alle viktige i den sammenhengen.

Informant	Omsorg for andre barn	Bestevenner er ikke i fokus	Lek på tvers av kjønn og alder
Anne			X
Beate		X	X
Carl	X	X	X
Dina	X		X

**Tabell 2: Hva forteller informantene de ser av endring i det sosiale samspillet mellom barn i skogen.**

## **6.2 Pedagogens profesjonalitet**

Informantene i ordinære barnehager har i dette studiet vært opptatte av hvordan det profesjonelle kommer til syne når man forstår pedagogens menneskesyn. Både Anne og Beate har vært opptatte av at den profesjonelle pedagog er synlig for barna, inkluderer og gjør kjappe avgjørelser i hverdagen. At en må ha en helt tydelig interesse og tid til å være der barna er, både fysisk og mentalt. Det blir en forståelse som gjør at disse informantene har et tydelig syn på hva profesjonalitet er for dem.

Informantene i naturbarnehagene hadde en annen tydeliggjøring, som gikk igjen til begge, med at profesjonalitet handlet om hvordan barnehagens personal jobber for å gjøre barn selvstendige og ansvarlig gjøre barna for deres valg og deres handlinger.

Det ble i intervjuene stilt direkte spørsmål om barnehagelæreres profesjonalitet. Siden det har vært semistrukturerte intervju, har det kommet forskjellige forståelser og synspunkter på profesjonalitet fra disse informantene. I de ordinære barnehagene blir spørsmålet med profesjonalitet besvart med trygghet og tilstedeværende voksne:

*«Det er viktig at voksne er tilstede, veileder og er sammen med de.»* (Beate, ordinær barnehage)

*«Gjøre seg erfaringer sammen med ungene, være sammen med dem, det mener jeg det er mye større rom for når vi er ute i skogen.»* (Anne, ordinær barnehage)

Dette fokuset blir noe endret i intervju med barnehagelærere i naturbarnehager. Det blir et større fokus på å frilek og selvstendige barn, og hvordan pedagogens rolle blir mer spontan:

*«Vi blir ikke direkte oppfordret, med det blir ikke sett ned på, om vi tar ting på sparket.. Vi er veldig opptatte av frilek, og at det gjør leken variert.»* (Carl, naturbarnehage)

*«I arbeidet med barn, så legger vi vekt på selvstendighet, motorikk og sosial kompetanse... Barns medvirkning er sterk hos oss»* (Dina, naturbarnehage)

Alle informantene var opptatte av å gjøre barna trygge i sin tilværelse i barnehagen, om hvordan pedagogens rolle handler om å skape tillit mellom barn og voksne, og hvilken rolle dette spiller for barns utbytte og glede av å være i barnehagen.

Kreativitet eller spontanitet i hverdagen ble forklart av alle som kvaliteter som profesjonelle pedagoger innehar i sin yrkesutøvelse. Det har vært et tema som alle har sett på som viktig, og

som en evne man må inneha når man skal være ute også. Det å endre på en plan, være ute når solen er framme og kunne være inne når været ikke er på sitt beste.

Informanter	Tilstedeværende og engasjerte voksne	Fri lek for barna	Skape trygghet	Selvstendighet	Planlegging i forkant	Dokumentasjon i etterkant
Anne	X		X	X	X	X
Beate	X		X	X	X	X
Carl		X	X	X		X
Dina		X	X	X		X

**Tabell 3: Fokus fra informanter om hva som er viktig av de voksne som er med i skogen.**

### 6.3 Konflikter

Konflikter som tema blir forklart av alle informantene som noe barna i større grad har inne i fysiske bygg eller ute i barnehagens uteområder. Det at barna har mindre konkrete leker og «krangle» over blir angitt som en viktig årsak til dette. Barns konflikter blir betegnet som noe som oppstår over leker og områder i barnehagen som det er for lite av. Om det er biler eller dukker, eller rommet som barnet ønsker å bruke er opptatt. Informantene snakker om naturmaterialer som det er nok av til alle, og at det er med på å holde konfliktnivået nede.

Anne forklarer dette slik:

*«I skogen så krangler man ikke så lenge over en pinne, for man finner bare en ny en.»* (Anne, ordinær barnehage)

Det blir støttet av Carl sin forklaring av hvorfor det er mindre konflikter i skogen:

*«I skogen så har vi hundrevis av trær og en bekk på over hundre meter, så det er alltid nok bekk å ta av. Det tror jeg er med på å senke konfliktnivået.»* (Carl, naturbarnehage)

Informantene forteller om hvordan de opplever barn som mer inkluderende og at der nesten ikke oppstår utestenging når barna er sammen i skogen. Det forklares med at det ikke lenger blir begrensinger i rommet med antallet barn som kan være med, eller at det lettere gjøres plass til de barna som oppsøker etablerte rolleleker, eller liknende, i en lek som skjer i skogen.

Det har vært fokus på hvordan barna blir «rundere» mot hverandre når de er i skogen fra alle informanter. Det fortelles om hvordan barn som leker i skogen lettere har med seg flere barn, og barn som man ikke nødvendigvis har den sterkeste relasjonen til. Barna har lettere for å

akseptere om noen gjør feil, man er ikke like redd for de kreasjonene man har laget, for man kan hente mer av naturmaterialene om noe skulle bli borte eller ødelagt.

Her snakker informantene om hvordan leker kan være en begrensning i de sosiale relasjoner med andre barn. Anne ble spurt om dette kan være en ide for å fjerne de lekene som barnehagen tilbyr, hennes respons ble følgende:

*«Jeg tenker det er to forskjellige arenaer. Sånn har vi det inne og sånn har vi det ute. Det kunne selvfølgelig vært interessant å sett hva som hadde skjedd om vi hadde tatt bort lekene, men de koser seg med lekene.»* (Anne, ordinær barnehage)

Carl forteller om hvordan barn som går i ordinære barnehager ikke får samme relasjon mellom seg, som de får i en naturbarnehage. Han forklarer dette slik:

*«Med de utfordringene som barn i en utebarnehage opplever, skaper man vennskap som man ikke får ved å sitte å leke rollelek på et gulv inne.»* (Carl, naturbarnehage)

Slik dette forstås så handler det om hvordan barna skaper relasjoner ved å ha opplevd utfordringer sammen, hjelpe de som trenger hjelp og at barna støtter hverandre i hverdagen. Barns relasjoner inne, blir opplevd som begrensende av informant Carl her, da han mener klart at barns opplevelse av vennskap blir synlig på en sterkere måte når man er ute kontra inne.

Informant	Leker skaper konflikter	Skogen har lite konflikter	Felles erfaringer gjør at det blir færre konflikter
Anne	X	X	X
Beate	X		X
Carl	X	X	X
Dina		X	X

**Tabell 4: Fokuset fra informanter om konflikter**

#### **6.4 Skogen som pedagogisk miljø**

Alle snakket om førstehåndserfaringer som oppstår når man bruker skogen som pedagogisk miljø. Det er da den opplevelsen av å erfare det man sanser, framfor å se på to-dimensjonale bilder og skal med det lære noe fra bildet. Hvordan kreativiteten til barn ser ut for å kunne blomstre når de er i skogen, har også vært mye fortalt om. Det blir forklart som at skogen frigjør hvordan barna leker, opplever og undrer seg sammen, framfor når man er inne.



Informantene snakker om hvordan fysiske hus og innestengte gjerder begrenser lek og sosial interaksjon med andre. Anne forklarer dette slik:

*«Jeg opplever at barna blir mer kreative ute i skogen.. Barna bruker fantasien på en annen måte, de blir opplevelsesrikt, mer spennende.»* (Anne, ordinær barnehage)

På en annen måte forklarer Carl hvordan barna i deres naturbarnehage må være selvstendig i sin kreativitet og lek:

*«Barna må være selvstendige, de må ta sine valg... De må finne på den leken de vil gjøre, det er med å skape en kreativitet.»* (Carl, naturbarnehage)

Informantene har alle et sterkt fokus på hvordan barna ferdes i naturen, og lærer at de må ta ansvar for å holde naturen uten forsøpling. De forteller om hvordan det jobbes for å formidle til barna hvordan de kan bruke de resursene som finnes i skogen, og hvordan man skal kunne bruke uten å ødelegge skogen.

Hvordan barns motoriske utvikling var også mye fortalt om. Informantene forteller om hvordan det ulente terrenget er med på å utfordre, utvikle og mestre motoriske ferdigheter som å gå i fjellet eller klatre i trær. Det blir sett på som en sentral fysisk mestring, som informantene forteller om. Det gir en forståelse av hvordan pedagogene jobber for å skape mestringsfølelser og samtidig utfordre barna nok til at en utvikling kan oppstå. Noen av punktene som blir trekket fram fra informant Anne:

*«I skogen så ser vi dette med å beherske kroppen, ved å gå i ulent terreng. Vi jobber jo for en god kroppsbeherskelse»* (Anne, ordinær barnehage)

Dina forteller om hvordan hun opplever at naturen kan være med på å utvikle kroppen og grovmotorikk:

*«Ute så må vi være sterkere, vi må stole på oss selv. Det mener jeg er med på å gjøre ungene mer robuste.»* (Dina, naturbarnehage)

Dette er begge utsagn som er med på å skape en forståelse av hvordan skogen som pedagogisk miljø er med på å være utviklende for barn som får oppleve mestring og læring i skogen.

Informanter	Kreativiteten til barna får større utspring	Selvstendighet og kroppsheberskelse	Opplive førstehåndserfaringer som man lærer av	Barna lærer å ta vare på naturen
Anne	X	X	X	
Beate	X		X	X
Carl	X	X	X	
Dina	X	X	X	X

**Tabell 5: Hvordan forklares skogen som en pedagogisk arena.**

### 6.5 Oppsummering

I de semi-strukturerte intervjuene har det vært mange likheter, og man ser her hvor det har vært fokus fra de forskjellige informantene. Det kommer tydelig fram at alle informantene ser en endring i barns kreativitet når de kommer i skogen. Hvordan dette påvirker det sosiale kommer fram ved at leken går lettere. Anne, Beate og Carl forteller om hvordan de ser leker som en sterk faktor til konflikter i barnehagen, der Anne og Beate forteller om hvordan de ser endring fra barnehagens fysiske hus og til skogen, ved at lekene ikke er der og er bidragsyter til barns konflikter.

Carl forteller om hvordan hans erfaring med leker som konfliktskaper i de barnehagene som han kaller «innebarnehager», når man ikke har nok av de tingene som er veldig populære, og at dette skaper mye uro. Beate og Dina forteller om hvordan de ivaretar skogen gjennom å ha fokus på gjenbruk, gjenvinning og varsomhet med skogen. Dette forklares med at de bruker skogen, men bruker ikke opp de resursene skogen har å tilby, samtidig som de forteller om å plukke søppel og være tydelige rollemodeller som tar vare på naturen.

Anne, Carl og Dina forteller hvordan endring de ser i barns atferd med hverandre blir tydelig, når man ser etter forskjeller hvordan barna er mot hverandre inne, mot hvordan barna er mot hverandre ute i skogen. Dette forklares med at barna tar mer hensyn til andre barn og ser hvordan barns rolle oppleves som større når man er i skogen. De forteller at barna hjelper, støtter og leker på en helt annen måte, enn hva de opplever inne i barnehagens hus.

Informant	Ser endring i barn sosiale atferd ute	Kreativiteten til barna får større utspring	Opplive førstehåndserfaringer som man lærer av	Felles relasjoner gjør at det blir færre konflikter	Lek på tvers av kjønn og alder	Skape trygghet	Selvstendighet
Anne	X	X	X	X	X	X	X
Beate	X	X	X	X	X	X	X
Carl	X	X	X	X	X	X	X
Dina	X	X	X	X	X	X	X

**Tabell 6: Illustrasjon av informantenes likheter.**

Man har også valgt å sette fokus på hva som er ulike perspektiv av informanter i naturbarnehager, mot informanter fra ordinære barnehager. Det kommer fram at der er noen ting som går igjen og kan ha konsekvenser for hvordan kvaliteten i de representative barnehagene kan forstås i den informasjonen som tydeliggjøres.

Informant	Tilstedeværende og engasjerte voksne	Planlegge i forkant	Fri lek er viktig i skogen	Omsorg for andre barn blir mer synlig i skogen
Anne	X	X		
Beate	X	X		
Carl			X	X
Dina			X	X

**Tabell 7: Illustrasjon av ulikheter mellom informanter i ordinære barnehager og naturbarnehager.**

## 7.0 Presentasjon av funn

Det vil i dette kapittelet legges fram de funnene som er relevante og interessante for å kunne besvare eller belyse problemstillingen og de tre forskerspørsmålene.

Det har igjennom analysen kommet fram at det er fire kategorier som går igjen i det informantene forteller om i intervjuene. Dette kapittelet skal drøfte mulige besvarelser av problemstillingen:

*«Hva forteller barnehagelærere om skogen som pedagogisk miljø i barns sosiale relasjoner med andre barn?»*

De fire informantene som har blitt intervjuet, er denne oppgavens empiri. Det som informantene forteller om har man i denne delen delt opp i fire kategorier, som er koder av hovedelementer som informantene har fortalt om. Det som har kommet fram i intervjuene blir satt i sammenheng med teorien og dermed får en teoretisk fortolkning.

Når informantene har fortalt sin forståelse, så skal man nå få en forståelse av hva dette betyr for de barna som lever i dette. Hva har det å si for barna at de er i sosiale relasjoner med andre barn ute?

### 7.1 *Hva forteller barnehagelærere om sosial kompetanse i skogen?*

Barnehagelærerne i denne studien har hatt noe forskjellig syn og noe likt syn på hvordan barn er sosiale når de er ute. Det kommer fram fra naturbarnehagene at barna viser en større omsorg og har viser større forståelse for hvordan de kan påvirke andres dag eller opplevelse. Dette er viktige perspektiver som kan forstås (Her har du en teori som sier at barn endrer atferd etter hvilket miljø de er i), gjennom de forklaringene informantene gir om barnas endrende atferd når de kommer ut, og ikke minst når de kommer i skogen. Det er ikke nok å komme seg ut i barnehagens uteområde, men å komme forbi porten og ut i skogen forklarer informant Dina (naturbarnehage) slik:

*«Vi ser at når vi kommer ut i skogen, så er det ett eller annet som skjer. (Pause) Barna får annen oppmerksomhet og det er helt suverent»* (Dina, naturbarnehage)

*«Ett eller annet som skjer»* (Dina, naturbarnehage), er nok en vag forklaring, men det at opplevelsen til barna ikke kan tas tak i håndfast, men heller oppleves som en positiv endring i det som skjer. *«Annen oppmerksomhet»* (Dina, naturbarnehage) er heller ikke noe helt konkret å ta tak i, det er også noe som kan tolkes og forstås på forskjellige måter, men man forstår at dette oppleves som noe positivt når Dina (naturbarnehage) avslutter sitatet med *«Det*

*er helt suverent»* (Dina, naturbarnehage). Det forstås som om Dina (naturbarnehage) her prøver å sette ord på hvordan skogen som sosial utviklingsarena, men ikke helt har ordene for å fortelle konkret hva som skjer med barna i det de kommer sammen i skogen.

Dette er noe som går igjen for alle informanter, da selve opplevelsen konkret blir en vag beskrivelse, og ingen av informantene klarer å sette ord på hva som skjer – men alle forklarer det som en positiv opplevelse av hvilken påvirkning skogen har på barnas sosiale utvikling.

Hva som gjør at alle informantene forteller om skogen som en positiv påvirkning på barns sosiale samspill, har i liten grad informantene klart å besvare i eksempler eller hva de forstår som bakgrunn. Det blir noe vagt, Anne (ordinær barnehage) forteller at:

*«Jeg føler at samspillet ute i skogen blir bedre enn når vi er inne, men jeg vet ikke helt hva det kommer av..»* (Anne, ordinær barnehage)

Her er Anne (ordinær barnehage) også tydelig på at det er positivt å for barna å være sammen når de er i skogen, men har heller ikke de konkrete forklaringene på hva som gjør at dette blir en positiv opplevelse for barna.

Kan man da egentlig si at det som skjer er positivt for barna? Eller handler dette om informantenes personlige forhold til skogen, som en positiv arena, og at det da overføres til at barna også opplever dette?

I de ordinære barnehagene forteller barnehagelærerne om hvordan konflikter blir nærmest borte og inkludering blir lettere i skogen, enn inne. Det som også ordinære barnehagelærere snakker om er den voksnes rolle, som å være deltakende og undrende. Der snakker i større grad barnehagelærere i naturbarnehager om hvordan de lar barna ha fri lek, og må være selvstendige i sin lek.

Der er kanskje den største forskjellen mellom de resultatene som har kommet fram i denne studien. Hva dette henger sammen med, er kan man ikke konkludere med, men man kan kanskje anta at det handler noe om planer. I de ordinære barnehagene forteller informantene om hvordan de planlegger og gjennomfører opplegg på turer, de ser etter en mening med turen for å støtte barn i det de ser. Beate fra ordinær barnehage snakker blant annet om hvordan den voksne må inneha kunnskaper om naturen for å kunne formidle til barna hva som er i naturen rundt dem, og hjelpe med å vise fram spor som man finner eller lete sammen med barna etter insekter.

I tabell 2 har man gjort rede for hvordan de forskjellige informantene har valgt å besvare eller fortelle om det sosiale samspillet mellom barn i skogen. Her svarer alle at de ser mer lek på tvers av alder og kjønn, enn hva de ser inne. Dina (naturbarnehage) og Carl (naturbarnehage) forteller om hvordan de opplever større omsorg mellom barna, enn når de er inne og det kommer mange eksempler på hvordan dette blir praktisert ved å hjelpe andre barn som har falt, slått seg eller trenger en dytt i baken for å komme seg opp en bakke på ski. Dette er ikke noe informantene forteller at de planlegger eller vet kommer til å skje, men oppleves mer som en konsekvens av å være ute. Noe som Biesta (2014) forteller skjer i all den læringen som pedagoger ønsker skal skje med eller mellom barn, det er alltid en risiko for at det slett ikke vil oppstå noen læring eller utvikling, selv om man planlegger at det skal skje.

Det at bestevenner ikke blir like sterkt fokus på når barna er i skogen kommer også fram fra Beate (ordinær barnehage) og Carl (naturbarnehage), og dette kan forklares ved at det ikke lenger er de styrte rammene som bestemmer hvem man skal leke med, konkretene som barna leker med inne i barnehagen er ikke der, så barna må selv være kreative eller bruke sin fantasi til å leke. Hvordan barn bruker fantasien forklarer Vygotskij (2010) handler om hvordan det henger sammen med de erfaringene barn fra tidligere har, men ikke trenger å ha de samme konsekvensene som om det er i det virkelige liv. Vygotskij (2010) forteller om hvordan barn kan ta deler av det de har erfart og bruke det i sin egen fantasi for å utvikle det til noe særegent og innholdet vil være uten samme kontekst som leken ville hatt i det virkelige liv. Med fantasi kan barnet bruke steinen som mat, noe som ikke kunne vært gjennomført om barnet ikke hadde hatt erfaring med fast føde for eksempel.

Informantene forteller at det skjer noe positivt når de kommer i skogen, eller utenfor barnehagens porter generelt.

### ***7.1.1 Læring i sosial form***

At barnehagelærere fra ordinære barnehager trekker dette fram i større grad enn barnehagelærere fra naturbarnehager, kan være en del av måten de jobber med læring på som en mer Mead (Vaage, 1998) sin forståelse av at læring skjer i speiling av andre mennesker. Barn gjør ikke som vi sier, men gjør som vi gjør, kan være en måte å tolke barnehagelærere i naturbarnehager. Det kan også tenkes at disse informantene ser på læring på et en annen måte, som mer rettet mot teoretiker Piaget (1973) har satt til livs, med assimilasjon og akkomodasjon. Som tidligere nevnt, så forklarer denne teorien om hvordan mennesker lærer gjennom erfaring og assosiere med tidligere erfaringer. Et barn som har mange erfaringer med

mark, kan første gang det ser et tusenbein assimilere at dette insektet også er en mark. Det som da skjer når andre mennesker rundt forteller at dette er et tusenbein, er at barnet da setter dette til en akkomodasjon, det må redefinere sine tidligere fortolkninger om insektet, og dermed skjer ny læring. Utviklingen stopper ikke opp så lenge barnet har andre rundt seg som kan veilede, men samtidig så skjer læringen på et mer individuelt nivå.

Dina (naturbarnehage) forteller om hvordan barn endrer sin adferd ute:

*«Det er som om de forstår at ute så blir deres rolle større.»* (Dina, naturbarnehage)

Dette kan forstås av Mead som en måte å ha en tolkning av forventninger som andre har til seg selv når man er i den settingen, som kan være annerledes når man er inne i barnehagen for eksempel (Vaage, 1998).

Beate forteller om hvordan hun opplever barns kreativitet åpner seg mer opp, og blir mer tydelig i lek og aktiviteter, som også kan forstås som en forståelse av hvordan mennesker blir påvirket av det som er rundt oss. Om det er voksne i barnehagen som er veldig engstelig når barn klatrer høyt i trærne eller hopper fra høye stener, så kan dette ses på som en måte å frata barn opplevelser og erfaringer. Dina (naturbarnehage) forteller om hvordan de i den naturbarnehagen i stor grad jobber for å la barn utfordre seg selv, og ha tilliten til at barnet selv kjenner på egne grenser når det utfordrer seg selv.

Dette insinuerer at det ikke nødvendigvis er barnehager som kaller seg for naturbarnehager, kanskje ikke har en mye større forståelse av hvordan skogen påvirker barns relasjoner med andre barn. Dette vil kunne ses på i et større perspektiv på at kvaliteten på hvordan skogopplevelsene i de forskjellige barnehagene ikke er av veldig stor differanse, men at naturbarnehagene tilbyr mer utetid. Denne tiden trenger ikke nødvendigvis å ha bedre innhold eller større forståelse av hvordan støtte barn trenger når man er ute, eller hvordan barn lærer i de omgivelsene de befinner seg i.

Å være en barnehagelærer krever et mangfold av kunnskaper, og det som kan være med på å begrense kvaliteten, og da også profesjonalitet i naturbarnehager, mener man handler om hvordan dagene blir lagt opp. I de ordinære barnehagene som har blitt intervjuet har informantene snakket om hvordan planleggingen er en viktig del av turen og naturopplevelsen. Man er forberedt på hva som kan være der og hva man kan lete etter. Bae (2018) viser til hvordan barnehagelæreres profesjonalitet kommer fram i samspillet mellom det planlagte og det spontane som skjer her og nå. Det vil også være evne til å reflektere over

det som her skjedd som blir med på å synliggjøre hvordan de avgjørelser som blir tatt her og nå, har å påvirke barns opplevelse av situasjon og hvilken læring som eventuelt har oppstått i situasjonen.

## **7.2 Når oppstår konflikter?**

Det er tre informanter, Anne (ordinær barnehage), Beate (ordinær barnehage) og Carl (naturbarnehage) som forteller at leker er med på å skape mer konflikt inne i barnehagen enn hva de ser ute, uten leker. Studien gjennomført av Martinsen og Nærland (2009), viser hvordan konflikter utvikler seg i art, og at de fant ut at det i størst grad er små barn, 1-3 år som har konflikter med leker, og stort sett avtar ved 4-årsalderen. Det er ingen av de informantene jeg har snakket med som refererer til noen spesiell alder, men Beate (ordinær barnehage) forteller at hun jobber på en småbarnsavdeling. Hvordan det da forklares at barn har mindre konflikter når de er i skogen, forteller Dina (naturbarnehage) henger sammen med at rommene begrenser og forteller at det blir for «snævert», det er for liten plass. Dette kan også være en forutinntatt forståelse som er skapt av de voksne, slik som Fasting (2017) forteller om ved at man har i nordisk tradisjon har sett på naturen som et synonym til «den gode barndom».

Ved å se de klassiske barne-eventyrene til Astrid Lindgren som romantiserer hvordan livet skal leves ute i eventyrene om Ronja Røverdatter, Emil i Lønneberget, samt Anne- Cath. Vestly som har Lillebror som leker ute med en pinne som bestevenn. Dette er ikke lenger veldig aktuelle referanser for dagens barn og hvilken barne-tv som formidles til dagens unge. Om de voksne har en førforståelse av at den gode barndom handler om det samme som det gjorde da de selv var barn, vil det da påvirke hvordan barna nå ser på skogen som leke, - læring- og sosialiseringsarena? Dette vil uansett påvirke hvordan de pedagogene man til denne studien har besvart spørsmålene. Det er ingen av dem som har fortalt noe negativt med å være ute, ingen som forteller om dårlige erfaringer og heller ingen som forteller om noe begrensende ved å være ute. Informantene fra naturbarnehager forteller om lite planlegging på forhånd, men uten om det, er det ingen som har noe begrensende å fortelle om skogen som læringsarena. Som forsker ønsket man med denne studien å finne hva som blir sagt om skogen som sosial læringsarena, men at det kun blir formidlet som en positiv opplevelse for alle barn, menes ikke å være realistisk i forhold til hvordan mennesker er. Ikke alle liker å være ute. Så enkelt er det. Ikke alle barn er vandt til å være ute, ikke alle foreldre liker at barna deres må være ute i all slags vær. Det vil være andre faktorer som spiller inn, enn hvordan personalet i barnehagen klarer å formidle til barna. Lundhaug og Neergaard (2017)



har i sin bok forklart hvordan voksne er med på å påvirke barns holdninger til det å være på tur i skog og mark, og der forklarer de hvordan barn kan miste gleden av å være på tur, når man er sammen med voksne som ikke opplever glede på tur.

Dina (naturbarnehage) forteller om hvordan de i hennes barnehage har vært helt tydelig på å ikke være begrensninger for barna, og at de voksne må bytte seg imellom når barn gjør noe de selv mener er skummelt (Dina, naturbarnehage). Dette forklares ved at for eksempel et barn klatrer høyt, og den voksne blir redd, må den voksne forlate situasjonen og en annen voksen må komme til, dette for å ikke overføre redselen fra voksen til barn. Et slikt perspektiv har også Lundhaug og Neergaard (2017), der de forteller om hvordan formidlingsevnen til de voksne har stor påvirkning på barn, og at det i slike situasjoner er viktig å være bevisst sine egne begrensninger og styrker. Det vil kunne være avgjørende for hvordan barna opplever den turen eller en generell opplevelse av å være på tur, gjennom de erfaringer de opplever gjennom tid.

Dette kan fortelle mye om hvordan man blir formet inn i et bilde om hvor bra det er for mennesker å være ute. Det er ingen som argumenterer mot naturen som sosial læringsarena, og som forsker må jeg se på alle sider ved denne casen. Dette vil derfor være et viktig punkt i å vise til hvordan disse informantene også kan være sterkt påvirket av det miljøet de er i, og dermed ikke ha mot eller evne til å se det som kan være negativt eller begrensende med å være ute for barna. Det romantiserte bildet av barndommen som leves ute i skogen blir veldig dyrket i denne studien av informantene, og det oppleves derfor som betydningsfullt å skape flere sider av denne casen.

Carl (naturbarnehage) forteller også om flere konflikter når barna må være inne, enn når de er ute, og at det handler om rommenes begrensning til lek og aktivitet. Dette kan forstås med hvilke erfaringer barn har til de arenaene de er i, og kan forstås gjennom hvordan Mead (Vaage 1998) forklarer at mennesker endrer sin atferd ut fra den settingen og interaksjonen de er i der og da, ut fra tidligere erfaringer. Gjennom tidligere erfaringer i skogen har barn kanskje erfart hvordan deres atferd er forventet å være til den aktuelle situasjonen de er i her og nå, som de tidligere har erfart har kunnet fungert bra.

Hvordan dette kan forstås i samspill med hva mennesker oppnår gjennom å erfare konflikter, kan forstås gjennom hvordan Mead (Vaage, 1998) forklarer mennesket evne til å speile seg i de som er rundt, for å se hvordan andre reagerer på det de gjør. Konflikter er en naturlig del av å være menneske, man vil komme i mange konflikter igjennom et liv. Det handler om å ha

gode «speilere» rundt seg, som skaper et godt innsyn for barn i hva som er greit og hva som ikke er greit av reaksjonsmønstre. Dette ansvaret ligger til de voksne som er rundt barna, men kan det kan godt være andre barn som er viktig i hvordan barn opplever konflikter.

Tabell 4 viser hvordan de forskjellige informantene forteller om konflikter i skogen kontra det de ser inne i barnehagen. Anne (ordinær barnehage), Beate (ordinær barnehage) og Carl (naturbarnehage) forteller alle om hvordan de opplever leker som den største synderen til konflikter i barnegruppen. Dette forklarer Martinsen og Nærland (2009) også i sin studie at er en stor del av barns konflikter, men da i småbarnsalder, og opp til ca 4 år. Hva med de andre konfliktene som i denne studien blir belyst i *tabell 1: Utvikling av konfliktatferd og konflikt deltakelse* (Martinsen og Nærland, 2009 s. 203)? Der er mange flere måter for konflikter å oppstå på, men dette blir ikke benevnt av informantene. Er det slik at barnehagelærere ikke ser de andre konfliktene i like stor grad som leke-konfliktene? De konflikter som skjer da i følge studien gjennomført av Martinsen og Nærland (2009), i større grad handler om slåssing, erting av andre og avvisning av andre. Så hvordan fanges dette opp i skogen? Er det da større sjanse for at denne type konflikter ikke blir fanget opp i skogen, når ikke alle er samlet på inne i barnehagen, men kan heller gjemme seg bort litt fra de voksne og gjøre mer som de selv vil?

Alle informantene forteller om hvordan relasjonene og båndene mellom barna blir sterkere gjennom de felles erfaringene som de har ute, og at det derfor er mindre konflikter i barnegruppene. Vil ikke barna i samme grad ha felles erfaringer når de er inne i barnehagen? Eller om de er på tur på butikken? Hva er det som er spesielt med de erfaringene som er gjort ute, som gjør at relasjonene blir sterkere mellom barna?

### **7.3 Danningsperspektiv**

Alle informanter forteller, på ulikt vis, om hvordan det å være sosial aktiv med andre barn i skogen, er med på å skape selvstendige mennesker. Klafki (2014) forteller om hvordan danning er et perspektiv på å skape selvstendige mennesker, som selv klarer å ta avgjørelser og er i positiv utvikling.

Det er ingen av informantene som har en klar forståelse av hva dette kommer av, eller en forklaring på hva det er som gjør at skogen har positiv innvirkning på barnas selvstendighet eller danning.

Men at danning skjer i skogen, er alle veldig tydelig på. Dina (naturbarnehage) forteller om hvordan barna ser på seg selv som en viktig støtte for de andre barna, og forteller om hvordan

barna i større grad må stole på seg selv. Dette kan være med på å se hvordan Klafki (2014) ser at danning er noe som skjer i det planlagte, men noe som skjer i den situasjonen du er i her og nå. Barna trenger i mindre grad å få hjelp fra de voksne, men spør heller en venn om hjelp for å komme over en hindring.

Anne (ordinær barnehage) forteller om hvordan barna selv evner å skape en videre lek og hvordan de selv skal kunne ta del og bestemme over hva de skal gjøre når de er i skogen. Anne (ordinær barnehage) forteller også om hvordan hun opplever at barn i skogen i mye mindre grad utestenger. Dette kan ha en sammenheng med det Anne (ordinær barnehage) tidligere har referert til, at de voksne er mer tilstede sammen med barna når de er i skogen. Dette kan forstås i lys av Vygotskij (1997) sitt støttende stillas, der teorien går ut på at de voksne må kunne være tilstede for at barn skal kunne lære og utvikle seg som mennesker, i større grad enn de klarer på egenhånd.

Isaksen (2011) forteller om hvordan danning handler om menneskets evne til å bli *kritisk, reflekterende og deltakende medborger* (Isaksen 2011, i Steinsholdt og Dobson 2011 s. 208). Hvordan dette perspektivet kan være med på å forklare det informantene forteller om danning som skjer mellom barn som utvikler seg sammen i skogen. Carl (naturbarnehage) og Dina (naturbarnehage) forteller begge om hvordan omsorg for andre mennesker blir mer synlig i skogen enn når de er inne med barna. Dette kan forstås ved at barna har gjort seg erfaringer som tilsier at behovet for å vise omsorg blir større når de er ute i skogen, enn når de er inne i barnehagen.

Ved å sette dette sammen med Klafki (2014) sin formale danning, kan man forstå dette ved at de tidligere erfaringer har gjort en endring i barns forståelse av hvordan deres nærvær kan være til nytte for andre, og at deres hjelp, trøst eller omsorg får en større betydning når de er ute i skogen, enn inne i barnehagen.

Ved å både bruke Klafki (2014) og Isaksen (2011) for å skape en tolkning av hva det egentlig som skjer for barna når de er ute i skogen som gjør at barna ser på sin egen rolle som større når de er ute i skogen, enn når de er inne, kan se på hvilken erfaring som tidligere er gjort. Dette vil da kunne fortelle noe om hva som blir viktige for barn som hjelper andre og viser at de bryr seg i større grad, enn når de er inne.

#### ***7.4 Pedagogisk profesjonalitet***

I naturbarnehager forteller informantene at de ikke planlegger hva dagen eller ukens innhold skal være, men at det blir styrt av spontanitet og været. Hvordan man da skal sikre kvaliteten,

må da komme til syne i den dokumentasjonen som blir gjort i ettertid. Dette kan forstås som om at barnehagelærere i naturbarnehager ikke har like store formale påvirkninger, eller ytre påvirkninger fra sine arbeidsgivere. Det vil da være med på å påvirke innholdet og meningen, i den profesjonalitetsutøvelsen som barnehagelærerne har med seg i sin arbeidshverdag. I følge Biesta (2013) kan man se på dette som en måte å gjøre barnehagelærerne autonome i det som forventes av innhold. Styrere i disse naturbarnehagene har ikke innsyn i hva som skal gjøres, men har et blitt på hva som er gjort. Dette kan forstås som en tillitserklæring til de pedagogene som jobber for å skape mening i disse barnehagene. Det vil være relevant å ha dette med i vurderingen av barnehagens innhold når man skal bruke de styringsdokumenter som foreligger for barnehagens innhold, da det er forventet at barnehagen har planlagt noen aktiviteter for barnehagebarns hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal kunne foreligge planer, som skal ha tydelige mål for den barnegruppen som skal være med på å gjennomføre planen. Om naturbarnehagene i denne studien er klare på at det ikke foreligger noen form for planverk i deres barnehager, så kan dette gå ut over kvaliteten i disse barnehagenes innhold.

Det har vært relevant å se denne måten å oppleve pedagogisk profesjonalitet opp mot hvordan Biesta (2014) forklarer læring som en risiko, der man aldri kan si med sikkerhet at noen lærere av det du som pedagog har som intensjon å lære den andre. Man ser på hvordan mennesker enten kan velge å være mottakelig for den læringen som ønskes å påføres, eller om mennesket ikke har det ønsket eller en åpenhet for å lære dette nå. Dette kan man aldri forutse før en læringssituasjon oppstår, men man kan som profesjonell pedagog være klar over hva som kan være begrensende i situasjonen og være bevist de rammefaktorene som ligger til grunn før situasjonen oppstår.

Skogen som sosial arena blir av alle informanter sett på som en utfoldende og berikende lærings- og sosialiseringsarena, der barn har stort potensiale for å kunne skape positive relasjoner til andre og til naturen.

Informantene forteller om hvordan skogen som læringsarena er med på å skape en annen form for vennskap og tilhørighet til gruppen. Det blir snakket lite om hvordan dette videre utvikler seg i andre arenaer, og hvordan barnehagen legger vekt på dette i sine valg av tema eller hvordan de velger å planlegge aktiviteter sammen med barna. Hva som er viktig for de voksne, trenger ikke i samme grad være viktig for barna dette omhandler.

I tabell 3 ser man hvordan Anne (ordinær barnehage) og Beate (ordinær barnehage) forklarer hvordan de voksnes tilstedeværelse er viktig for deres opplevelse av profesjonalitet i barnehagen. Det å bruke dette som understøtte for det Bae (2018) forteller om i ved å diskutere barnehagelærerens rolle i form at hvordan man som pedagog i barnehage har mange roller å fylle, der en av dem blir presisert som det å være tilstede sammen med barna. Det å skulle kunne kjenne barna, handler om å ha erfaringer sammen med barna, og gjennom denne relasjonsbyggingen kan man også være en del av den stilas-byggingen som Vygotsij (2004) forteller om. Ved å være tilstede og se det enkelte barns behov, vil pedagogen kunne tilrettelegge og være aktiv bidragsyter i det Vygotskij (2004) forklarer som den proksimale utviklingssonen, der det skjer læring som barnet ikke kun hadde hatt forutsetninger for å kunne mestre på egenhånd, men som skjer på grunn av den voksnes tilstedeværelse.

Alle informantene snakker om å skape trygghet og selvstendighet, som man ser i tabell 3, dette er også noe som ikke kommer av seg selv. Maanum (2016) forteller om hvordan barn som er trygge er aktive lekere, og vil være aktive i skogen sammen med andre barn. Det å bruke dette som en førforståelse for hvordan barns sosiale utvikling også skjer i skogen, kan man oppleve at noen da ikke leker? Dette har ikke kommet fram fra informantene som har blitt intervjuet til denne studien.

Det å være aktive vokse kan være med på å skape en trygghet, men hvordan er det dette skjer for Carl (naturbarnehage) og Dina (naturbarnehage) som begge forteller om at det er frilek som i størst grad blir prioritert, og at det er barna selv som må ta avgjørelser for hva de skal leke eller gjøre.

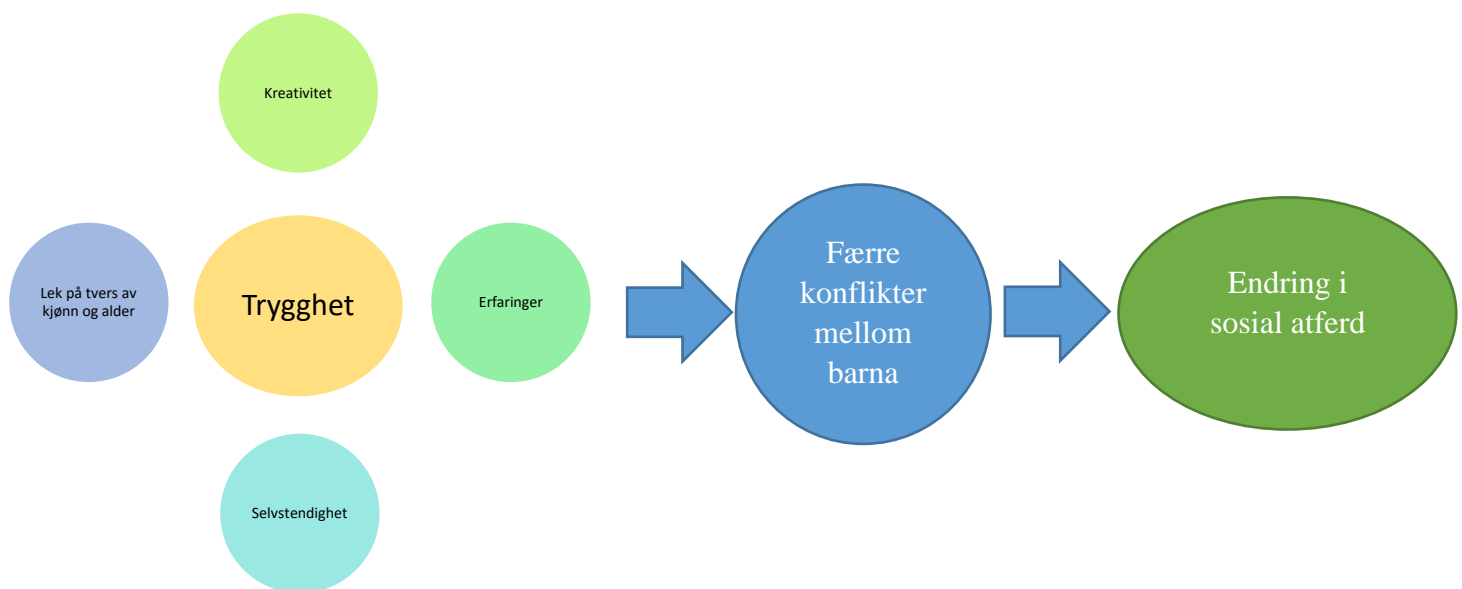
Det som kommer fram av data fra informantene, vil også kunne ses i lys av Bae (2018) sin forståelse av kvaliteter som barnehagelærere i dagens barnehager bør inneha, der Bae (2018) har laget oversikt over krav til profesjonalitet i barnehagen. Dette forstås som en forståelse av hvordan profesjonalitet i barnehagen skal være med på å styrke barnehagelæreres faglige standpunkt, og er en viktig del av hvordan man skal kunne se på barnehagelærere som profesjonelle aktører, med en viktig rolle for barnehagebarns liv utvikling.

### ***7.5 Likheter og ulikheter i naturbarnehager og ordinære barnehager***

Igjennom denne studien har man ikke mulighet til å fortelle at slik er det i alle naturbarnehager eller ordinære barnehager, men ved å se på det de forskjellige informantene forteller, har man et innsyn i hva tendensen for de representerte barnehagene, og kanskje også i denne regionen, forteller om bruk av skogen som sosialt miljø. Det som blir opplevd som

«likheter» handler om når informantene har fortalt om de samme temaene, og i hvilken grad dette er viktig for deres barnehager. Det som her er «ulikheter», handler om det informanter fra ordinære barnehager forteller om de samme temaer eller perspektiver, og hvordan dette ikke blir tatt opp av informanter fra naturbarnehager, og visa versa.

Ved å se på tabell 6 og 7, ser man en oversikt over hvordan de forskjellige informantene har likheter og ulikheter i det de forteller om. I tabell 6 synliggjør man hva alle informantene forteller om som er likt i arbeid med barn i skogen, og der det ikke er en tydelig forskjell om pedagogen jobber i ordinær barnehage eller naturbarnehage. Det er ikke slik at man ser hvem som jobber hvor, ved å se på den tabellen, men heller tydeliggjør dette hvilken vid kompetanse og erfaring disse informantene innehar om temaet.



**Figur 1: Trygghet som sentrum som påvirker hvordan barn i skogen kan videreutvikle sin sosiale kompetanse. Laget av Emmelin Lyngås (2019).**

Denne figuren viser til hvordan det alle informantene forteller om, og viser til i sine intervju, kan settes i et system for å skape en forståelse av hva disse delene sammen kan utføre. Satt i system er det gjort et forsøk på å skape en forståelse av hvordan man ikke blir selvstendig av å være i skogen, men at det er en prosess som må starte ved å ha trygghet i det miljøet man er i. Om barnet ikke opplever trygghet, vil det være vanskelig å komme seg videre i dannelsesprosesser og utvikling. Ved å se på figur 1, i sammenheng med de teorier som har blitt presentert, har man kunnet se dette i lys av Maanum (2016 s. 49) som forteller om hvordan trygghet er med på å skape vekst og utvikling, mens der barnet ikke opplever

trygghet, vil ting som lek og aktiviteter bli nedprioritert. Det fortelles at trygghet er det viktigste grunnleggende behovet barnet har også av Grimeland (2012).

Gjennom å oppleve trygghet har barnet mulighet for å vise seg mer fram, og gjennom lek, fantasi og kreativitet forteller Vygotskij (2010) hvordan barnet starter prosesser for læring og utvikling gjennom å bruke sin fantasi til å videreutvikle selve danningen fra der man er i dag, til dit man kommer i morgen. Fantasien åpner opp denne utviklingen, og man prøver, feiler og mestrer. I skogen opplever man da også førstehåndserfaringer som man ellers ikke vil ha tilgang til, og man videreutvikler den forståelsen og kompetansen barnet har, ved å tilføye og være tilstede sammen med barna. Lundhaug og Neergaard (2017) forteller om hvordan barn er prisgitte de voksne som er med dem i skogen, og den kunnskapen, holdninger og verdier som blir videreformidlet gjennom de voksne.

Hvordan barn leker på tvers av kjønn og alder kan være gjennom å allerede nå ha skapt relasjoner som bygger videre på vennskap mellom barna. Ved at voksne som gode støttespillere, som er med på å skape en vei til selvstendig mestring (Vygotskij, 2004) har man gjennom kommunikasjon med andre, og felles relasjoner, skapt en sosial konstruksjon gjennom kommunikasjon (Piaget, 1973).

Denne sosiale konstruksjonen, er med på å gjøre barnet kjent med de andre barna, og dette skaper bånd som gjør at man ikke har konflikter på samme måte som man før hadde. Det er gjennom denne sosiale konstruksjonen man lærer hverandre å kjenne, man snakker sammen og er sammen i et fellesskap. Når det da oppstår konflikter, handler det gjerne om andre ting enn de konfliktene man tidligere så.

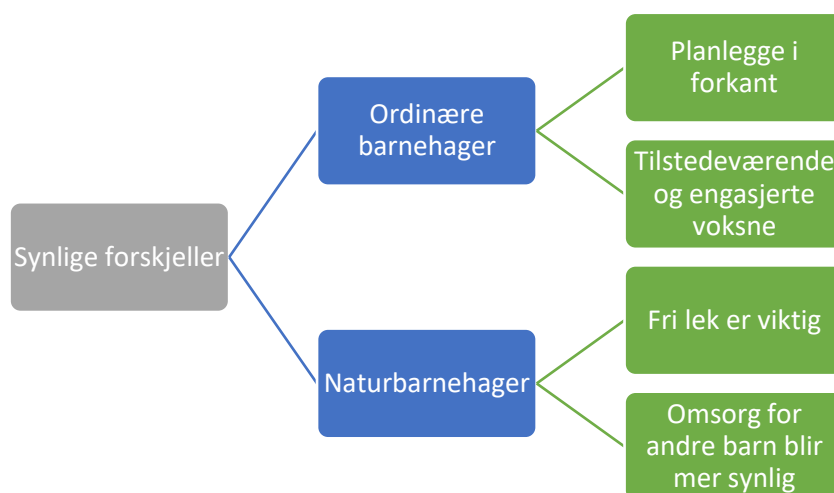
Når denne endringen skjer i skogen, så vil det være veldig tydelig for pedagogene å se hvordan skogen som arena er med på å skape endring i de sosiale relasjonene som barnet er en del av. Det blir i stor grad synlig hvordan barna i fellesskap og individuelt gjennomgår en utvikling, og det er her man ser hvordan barnet klarer seg bedre selvstendig til sist. Det er det danningen handler om. Vygotskij (1997, 2004) sitt støttende stillas som også blir presentert i Dysthe (2006) forteller om hvordan mennesker rundt er med på å støtte opp barnet, til det er så selvstendig at det klarer seg selv. Danningen som skjer igjennom å være i samspill med andre kan forstås i lys av hvordan Mead (Vaage, 1998) forteller om speiling som en måte å tolke andre menneskers opplevelse av deg selv, men også hvordan Klafki (2014) forteller om kvaliteter som dannes i den materiale danningen, som også er i samspill med å selv realisere selvet i den formale danningen.

Ved å se hvordan de temaene som informantene alle forteller om, har man skapt en spiral som kan gi innsyn på hvordan pedagogens bevissthet og kompetanse spiller inn på profesjonaliteten som barnehagelæreren utøver i sin yrkesutøvelse (Bae (2018). Den forståelsen av pedagogisk profesjonalitet kan også komme inn i hvordan Bae (2018) forteller om barnehagelæreres bevissthet rundt sin påvirkning som rollemodell i barns liv.

Det å ikke ha en forventning til at læring og utvikling skal skje, men heller være med på å støtte opp og bidra til individuelle læringsprosesser, er noe som blir fortalt av Biesta (2014) gjennom å være bevist risikoen som ligger bak å være en lærer.

Hele dette perspektivet på hvordan barnehagelærere forteller om hva som skjer mellom barn når det er skogen som blir den sosiale utviklingsarenaen, har kan forstås inn i hvordan danning skjer i samspill med andre mennesker. Også hvordan barnet utvikle sine sosiale ferdigheter, har påvirkning til hvordan danningen utartes over tid. Man kan ikke forutse, men med å se hvordan alle disse informantene har svart og fortalt som sine levde erfaringer, kan man se en tendens til hvordan det for disse har erfart skogen som pedagogisk miljø der sosial kompetanseutvikling har vært et klart felt som informantene ser endring og utvikling i barns relasjoner til hverandre.

Med det som har blitt visualisert gjennom det informantene har hatt fokus på, og som tydelig har skille mellom hvilken type barnehage informantene kommer fra, har man sett på tabell 7, og lagt denne figuren:



**Figur 2: De tydeligste forskjeller mellom hva informanter i ordinær – og naturbarnehager forteller om. Laget av Emmelin Lyngås (2019).**



Ved å se hvordan informantene har sitt fokusområde, og at det skiller mellom hvordan type barnehage de forskjellene kommer fra, vil det være med på å se forskjeller i hva som er en del av de pedagogiske plattformene til barnehagene som informantene kommer fra.

Det er blir fortalt mye fra informantene i ordinære barnehager, hvordan de jobber med planlegging i forkant, for å sikre innholdet som barna opplever på tur, med rom for en balanse mellom spontanitet og planlagte aktiviteter.

Anne forteller om hvordan det er noen ganger hun har hatt planer som barna ikke har hatt tid til å være med på, fordi det er andre ting som de er mer opptatte av akkurat der og da, men som hun har kunnet tatt fram igjen når andre barn har hatt behov for å være med på aktiviteter sammen med de voksne.

### ***7.5.1 Naturbarnehager***

I naturbarnehagene forteller både Carl (naturbarnehage) og Dina (naturbarnehage) om hvordan de ikke legger planer, men bruker dokumentasjon i ettertid som sin metode for pedagogisk dokumentasjon framfor å planlegge. Hvordan dette henger sammen med hvordan ordinær barnehageansatte og naturbarnehageansatte ser på sin rolle i skogen sammen med barna, kan være en konsekvens som gjør skillet litt mer tydelig. Lysklett (2013) forklarer dette som den «døde mus»-pedagogikken, og er kritisk til om denne type pedagogikk har tilfredsstillende kravene som stilles til dagens barnehager. Hvordan man i ettertid kan se på dokumentasjon, vil ikke kunne likestilles ved å planlegge didaktisk for hva som skal være mål og mening med det man gjør i skogen sammen med barna.

For å jobbe i en naturbarnehage forteller informantene fra disse barnehagene om hvordan man som menneske må være «glad i å være ute». Det er en egen egenskap som forventes når man jobber i denne type barnehage. Dette er ikke nødvendigvis en kvalifikasjon som tydeliggjøres i like stor grad i de ordinære barnehagene, men man er likevel bundet av det som både Rammeplan for barnehagen (2017) sier at barnehagen skal tilby mangfoldige opplevelser ute – til alle årstider. Hva er det da som blir det reelle skillet mellom en naturbarnehage, og en ordinær barnehage blir kanskje ikke gjort helt tydelig.

Carl (naturbarnehage) har gjort seg sine erfaringer i fra det han kaller «innebarnehager», som en regellekeplass der barn sitter på gulvet og leker. Han har erfart hvordan, det man i denne studien har valgt å kalle, ordinære barnehager ved å ha jobbet med i denne form for barnehage. Det har gjort at synet på hvordan forskjellen i naturbarnehage og ordinær

barnehage blir tydelige. Han forteller om hvordan skogen gjør konfliktnivået mindre og at barna blir mer selvstendige og reflekterte over sine handlinger. Barna har gjort seg kroppslige erfaringer, og vet hva de må gjøre om de blir våte eller kalde. Carl (naturbarnehage) forteller om hvordan mye av det han gjør, ikke har en pedagogisk plan bak seg, men skjer her og nå. Det er spontanitet som gjør at denne type barnehage fungerer mener han, og det er derfor det ikke er behov for å planlegge i forkant av en aktivitet.

Det som blir den synligste forskjellen mellom hva informantene forteller om i de ordinære barnehagene og i naturbarnehagene, er hvordan de forklarer voksnes rolle i skogen. Her har begge informantene fra ordinære barnehager forklart at det er viktig med tilstedeværende voksne som undrer seg og er sammen med barna. Begge informantene i naturbarnehager på sin side, forteller om hvordan den frie leken tar størst plass. Dette tydeliggjøres i tabell 7 hvor man har valgt å trekke fram det som ordinære barnehager forteller om, som blir ulikt det som informantene i naturbarnehager forteller.

Hvordan dette kan tolkes, kan man se på hvordan informantene ser på planlegging i forkant og dokumentasjon i etterkant. Det kommer fram at begge informantene i naturbarnehager forteller at de ikke planlegger ukene eller dagene, men at det her skal være barns medvirkning og været som styrer aktiviteter, for å deretter dokumentere hva de har gjort i ettertid. Det kommer fram i de ordinære barnehagene at de planlegger hva som skal være noe av fokuset i skogen, og hvordan aktiviteter som skal kunne gjennomføres når disse barna er i skogen. Dette blir også dokumentert i ettertid.

Dette tolkes som en direkte påvirkning på hvordan informantene ser på voksenrollen i skogen med barna. Hvordan informantene i ordinære barnehager jobber med planarbeid for å skape meningsfylte aktiviteter for barna, vil være med på å skape relasjoner mellom de ansatte og barn. Om man ikke har en plan, men tar ting hele tiden på sparket, vil man også henge etter i forhold til hva som skal være fokus eller tema, hva er det man ønsker med turen er ikke definert, og med dette kan man havne i «Døde Mus»- pedagogikken som Lysklett (2013) er kritisk til med naturbarnehager.

Hvordan dette er med på å påvirke profesjonaliteten i naturbarnehager forklarer Lysklett (2013) handler om hvordan innholdet i aktiviteter med barna ikke har et tenkt innhold, og da lett kan bli borte fra de voksne. Det forklares med at om man ikke har et tenkt tema eller en

aktivitet som man skal gjennomføre, blir det tilfeldig hva barna får oppleve av aktiviteter, og må selv være ansvarlig for at det skal være mening i det de velger å gjøre.

### **7.5.2 Ordinære barnehager**

De informantene som jobber i ordinære barnehager forteller om hvordan barns behov for trygghet og tilstedeværende voksne blir mer tydelig når de er i skogen. De forteller om hvordan skogen som pedagogisk arena også gir rom for læring som barnehagens bygg inne og i uteområdet, ikke har mulighet til å tilby. Om man forstår dette som barns behov for voksenstøtte eller veiledning, fram til de mestrer oppgaven selv, kan man se det i lys av Vygotskijs (2004) teori om hvordan det er voksne som støtter og hjelper barn med å finne sin vei fram mot en mestring eller en lærdom.

Vygotskij (1997) forklarer læring som en sosial konstruksjon, som kan være med på å forstå hvordan informanter fra de ordinære barnehager forstår læring og sosial kompetanseutvikling for barnehagebarn. Ved at de begge forteller om hvor aktive i lek og aktivitet sammen med barna de voksne i deres barnehager blir, kan dette ha direkte sammenheng med hvordan barn endrer atferd og konfliktnivå går ned. Dermed kan det tolkes til at det er her den største endringen for barna skjer, enn ved at det er det fysiske miljøet som endrer atferden for barna? Eller en sammenheng mellom at voksne er mer tilstede og det miljøet blir endret, fra ikke i barnehagen til ute i skogen.

Videre kommer det fram fra informantene i de ordinære barnehagene at det i deres turer til skogen, er viktig med tilstedeværende voksne som ikke «lar det skure», men er sammen med barna og har en plan for turen. Anne (ordinær barnehage) forteller om hvordan de i hennes barnehage bruker dokumentasjon og film for å vise foreldre hva som skjer i skogen, og hvordan de bruker skogen som læringsarena.

Det kommer også fram hvordan det for Anne (ordinær barnehage) og Beate (ordinær barnehage) har fokus på det kreative og fantasifulle som barn utøver når de er i skogen, og at barna i mindre grad ekskluderer andre barn, men er inkluderende og lettere å leke på tvers av alder og kjønn. Hvordan dette kan forstås gjennom kan man se på hvordan Mead i Vaage (1998) forteller om barns sosiale livsverden, og de metoder Mead mener barn lærer på, gjennom å være sosiale med andre, og speile seg i hvordan andre reagerer på det en selv gjør. Det kan forstås som om at barn har gjort seg erfaringer på tur, som har gjort at de speiler seg i andres reaksjon, som viser til en forsterkning på denne atferden.

## ***7.6 Videreføring av tradisjoner?***

Har man sett på hvordan det i Norsk tradisjon er sett på som den «gode barndom» å være ute, så vil informantene fra både ordinær- og naturbarnehager være gode referanser for dette, da alle er veldig positive til skogen som sosial læringsarena. Borge, Nordhagen og Lie (2004) har i sin artikkel gjort rede for hvordan denne tradisjonen kommer til syne i det de kaller «forest day-care centers». Dette oversettes til å handle om natur- og friluftsbarnhager, og det som i denne artikkelen kommer fram, handler om hvorfor det er slike barnhager i Norge. Det blir presisert at dette handler om kultur og kulturformidling gjennom Norges befolknings forståelse av hvor bra det er å være i skogen. Det å bruke denne forståelsen til å forklare hvorfor alle informanter er veldig positive til hvordan skogen påvirker de sosiale relasjonene til andre barn. Det er ingen begrensninger for hvor bra det er for barn å lære om sosial kompetanse i skogen, ifølge disse informantene.

Det er presisert i barnehageloven (lovdata.no) og i rammeplan for barnehager (2017), samt i Temahefte for natur og miljø (Lysklett, 2006) hvordan skogen skal brukes av alle barnehager i Norge. Det er veldig tydelig implementert i det regelverket og rammeverket som alle barnehager må forholde seg til, hvordan barnehager skal jobbe med skogen og naturen som en hverdagslig del av barnehagen. Dette perspektivet blir også veldig tydelig gjennom intervju av de informantene man til denne studien har gjennomført. Det er engasjerte voksne som forteller mye om hvordan de aktivt bruker skogen som en sosial læringsarena, og at dette er noe de alle forteller om i positiv forstand.

Til det som kommer fram i de intervjuene som har blitt gjennomført, har man i stor grad sett hvordan disse informantene forteller om hvordan barn endrer atferd når de kommer i skogen. Dette er informantenes levde erfaring, og den kompetansen som de innehar for å svare på dette må ses i det lys av deres utdanning og erfaring. Tre av fire informanter har fordypning i friluftsliv som en del av barnehagelærerutdanningen sin, eller som en etterutdanning. Dette forteller at det er informanter som er spesielt interesserte i naturen som arena for barnehagebarn å være i, og lære av.

Dette vil være med på å påvirke validiteten i denne studien, og som tidligere nevnt er dette ikke et bevist valg fra forsker, men heller en konsekvens av tilfeldigheter og kan tenkes å ha en sammenheng med hvem som velger å stille på intervju til en slik studie. Som informant kan det tenkes at man stiller opp fordi man har kunnskap og erfaring med det spesifikke

temaet, som gjør at utvalget blir også deretter noe styrt innenfor hvem som stiller opp som informanter.

Det vil være grunnlag for å si noe om hvordan dette påvirker selve studien, og hvordan man skal forholde seg til den data som skal kunne tolkes inn under skogen som sosial læringsarena.

Det kan også forstås slik at ved å ha informanter med mye erfaring om temaet, sikrer man at det ligger grundig kompetanse og levd erfaring som grunnlag for den data som kommer fram i denne studien. Det er ikke noen som kun har lest eller tror de har en forståelse av hva det vil innebære for barn å bruke skogen som sosial læringsarena. Det vil da sikre at det er kvalitet i den informasjonen som blir formidlet og i de erfaringene som blir fortalt.

### ***7.7 Funn i lys av dagens styringsdokumenter***

De styringsdokumenter som ligger til grunn for dagens barnehager i Norge, forteller om hvordan skogen og naturen skal brukes av alle barnehager. Dette handler om hvordan skogen skal være en arena der det skjer allsidig læring og erfaring. I dagens barnehagelov (2004) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) kommer bruk av skog og mark sterkt fram i form av læringsarena og hvordan barn skal ha tilgang til skogen i sin barnehagehverdag. Hvordan naturen skal brukes og hvor ofte, er opp til barnehagen selv, og man er på mange måter prisgitt den plasseringen eller beliggenheten barnehagen har.

Hvordan disse funnene kan overføres til barnehager i andre regioner i Norge, eller til større by-barnehager, kommer ikke fram i denne studien, for dette er svar man ikke har. Om dette gjelder for alle barnehager, eller om det gjelder for noen få, vet man ikke med sikkerhet. Det som er sikkert er at alle barnehagelærere som har blitt intervjuet i denne studien kommer i fra samme region i Norge, Helgeland. Men der er forskjellige kommuner som er representert og det er fire forskjellige barnehager disse informantene jobber i, så det er i alle fall noe som tilsier at regionen har en tendens til å være opptatt av skogen som sosial læringsarena.

Begge informantene fra naturbarnehager forteller om lite eller ingen planlegging i forkant, og forklarer dette med barns medvirkning og spontanitet etter hva barna har lyst til den dagen. Spesifikt i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) står det at barnehager skal:

*«Personalet skal:*

- *Veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter.»*

(Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017 s. 43)

Hvordan disse barnehagene da argumenterer for at dette handler om å bruke barns medvirkning, også forklares som at det er mye frilek i barnehagene. Det kommer fram i intervjuene at det er perspektiver på hvordan naturbarnehagene jobber, som gjør at det må være spontanitet og dagsformen eller ønske til hvordan barnehagedagen skal være, som veier tyngst i valg for dagen. Men hvordan dette påvirker det pedagogiske innholdet i barnehagen kommer ikke like godt fram i intervjuene.

Carl (naturbarnehage) forteller i sitt intervju om hvordan han opplever det som vanskelig å ikke ha en spesifikk plan å forholde seg til, men at det ikke er rom for å planlegge. Det forklares som en kultur som gjør det vanskelig å planlegge.

Dina (naturbarnehage) forteller også om spontanitet, men at det ligger noen grunnprinsipper i hennes barnehage som skal være grunnlaget for hvilke opplevelser barn skal kunne oppleve i løpet av årene i barnehagen.

Begge disse informantene forteller hvordan deres barnehager er sterke i å dokumentere i etterkant, som forteller foreldre og andre hva det er barna har gjort igjennom dagen eller uken. Spørsmålet blir da om dokumentasjon i etterkant kan likestilles med å planlegge i forkant?

For alle barnehager blir spontanitet en viktig del av hverdagen, det kommer fram i rammeplanen (2017):

*«Personalet skal:*

- *Bygge på kreativitet og lek og være åpne for improvisasjon og barns medvirkning.»*  
(Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, 2017 s. 43)

Informantene fra ordinære barnehager forteller om hvordan de bruker planer og spontanitet sammen for å gjennomføre meningsfylte aktiviteter sammen med barn, samtidig som lek blir sterkt representert i skogen. Dette forteller informantene handler om erfaringer som de har gjort gjennom å ha noen planer for turen til skogen, og heller vente med det planlagte til det er tid og rom for det.

## **7.8 Avslutning**

Det er mange funn som er gjort rede for i dette kapittelet, og mye av det kommer som en forståelse av å besvare den valgte problemstillingen som ligger til grunn for studien. Det har kommet fram mye som barnehagelærere har fortalt om i forhold til hvordan de opplever skogen som en sosial arena, og hvordan skogen påvirker relasjonene mellom barna når de er i skogen.

Det som blir mest gjennom gående fra informantenes fortelling av skogen som en sosial arena, handler om hvor positive alle er til skogen som arena, der de ser nye relasjoner få utspring, det fortelles om hvordan barn får være kreative sammen og bruke sin egen fantasi i fellesskap med andre barn. Når man har en arena som blir så positiv formidlet, har man også valgt å spørre om det er noen som har et svar på hvorfor skogen har denne påvirkningen på barns relasjoner og sosiale kompetanse:

*«Det er noe som skjer, det åpner sanser og er helt suverent»* Dina, naturbarnehage

*«Det er som om det er to verdener, i skogen er det en annen måte å være sammen på, enn inne i barnehagen»* Anne, ordinær barnehage

*«Når man er på tur sammen, så er min erfaring at man blir venner på en helt annen måte»*  
Carl, naturbarnehage

*«Jeg føler at samspillet mellom barna blir så mye bedre når vi er i skogen enn i barnehagen, men jeg vet ikke helt hva det kommer av»* Beate, ordinær barnehage

Alle har på sin måte svart så godt som de kunne på spørsmålet om hvorfor de opplever at relasjonene mellom barn blir bedre i skogen. Det er uklare svar, som ikke har noen presis forklaring på hva det er som skjer. Det er kanskje helt greit å la det være så åpent, det er ikke sikkert man klarer å finne et helt konkret svar på *hva* eller *hvorfor* det oppleves som positivt å være ute sammen med andre. Å være klar over og bevisst hvordan egen førforståelse har å påvirke de barnehagebarna man er satt til å være sammen med, er en viktig refleksjon å ta med videre. Det er hvilken påvirkning man har på barns liv, og hvilke konsekvenser dette har for barn som blir viktig for den profesjonelle barnehagelærer å være bevisst, for å kunne stå i egen profesjon med stødige bein.

## **8.0 Drøfting**

I dette kapittelet skal de funn som har blitt gjort rede for i kapittel 7 gjøre en sammenfatning av det som menes å være relevant for å kunne besvare det som til denne studien har vært problemstilling og de forskerspørsmål som har kommet i tillegg. Det vil være relevant å se dette i perspektiv av den teorien som kommer fram i kapittel 2. Videre skal man kunne skape en oppsummering av det som vil være relevant for hvordan dette skal kunne brukes i videre utredning av skogen som sosial arena for barn i barnehage.

Det som først kommer fram i denne studien er hvor positive alle informanter er til å bruke skogen som en sosial kompetansearena for barna i barnehagen. Det er ingen av informantene som forteller noen negative konsekvenser av å bruke skogen aktivt som pedagogisk miljø. Det kommer fram at alle har en positiv førforståelse av skogen som sosial arena, der det oppleves å være lettere for barn å leke og lære sammen. Det blir presentert mange positive opplevelser og det fortelles om lite konflikter mellom barn, og det er generelt mye positivt som blir fortalt.

For informantene handler skogen om mer enn en sosial arena, og det fortelles om hvordan lek skjer lettere og at barns fantasi får en friere rolle i leken, enn når barna er inne i barnehagene. Dette gjenfortelles av alle informanter, og alle har en lik tilnærming til det de opplever skjer med barn som er sammen i skogen.

De erfaringene som framstilles handler om hvor viktig det er for barn å få være sammen i skogen, da det forklares som opplevelsen av å være sammen i skogen som blir viktig for barn, og at dette tas med videre til lek som skjer inne i barnehagen eller barn ønsker seg tilbake til skogen for å kunne leke den sammen leken i ettertid.

Gjennom analysen har man laget flere tabeller til det som har blitt redegjort som funn i analysen av intervjuene. Disse vil nå settes i fokus og skal kunne danne en diskusjon over det som blir sagt opp mot relevant teori.

Gjennom de funnene som har kommet fram gjennom intervjuene, har jeg valgt å bruke de temaene som alle informantene forteller om, og starter med trygghet som tema. Jeg går igjennom alle temaene, og vil tilslutt drøfte hvordan alle informantene forteller om en tydelig endring i de sosial kompetanseutøvelse fra barna i skogen.

### **8.1 Trygghet**

Møtepunkter mellom det teorien sier og det informantene forteller om trygghet kommer fram som et viktig tema, og det er noe alle informanter forteller mye om. Det fortelles om voksne



som tilrettelegger for at barn skal kunne føle seg sett, hørt og ivaretatt av de voksne. Det fortelles om den psykiske og fysiske tryggheten som en helhet, og som må ivaretas av voksne som er sammen med barn. Man har her valgt å dele dette opp i flere deler som gjenspeiler hva som blir fortalt og hvordan dette forstås i lys av relevant teori.

Man kan snakke om fysisk trygghet og psykisk trygghet, som to separerte deler. I skogen er det like viktig med begge former for trygghet, og en av informantene forteller:

*«Barna vet at når vi skal spikke, så kan vi ikke spikke mot oss, vi må spikke fra oss, ellers så kan de skjære seg... De må sitte, det må ikke være noen framfor de, og det er erfaringer som de opplever i skogen.»* Beate, ordinær barnehage.

Her forteller informanten om en form for fysisk trygghet, der de har opplæring i hvordan håndtere kniver som de bruker i skogen. Det er ikke gitt at alle barn vet dette, og det er viktig å ta vare på barna mens de holder på med skadelige «våpen». Barna lærer å håndtere kniver på en forsvarlig måte, og vil i aller største grad være med på å skape trygghet. Om man ikke lærer å bruke kniver, så er man ikke lenger fysisk trygg med en kniv i hånden. Man kan skade seg selv eller andre.

*«Når et barn har frosset på føttene, da har jeg tatt av de sko og sokker, og varmet dem på min mage.»* Carl, naturbarnehage.

Her er et til eksempel på hvordan voksne skaper en fysisk trygghet for barna, ved å ta deres opplevelse og følelser på alvor, og faktisk varme de opp. Denne tryggheten forteller noe til barnet, om hvor viktig de er for den voksne. Den voksne gjør alt den kan for å hjelpe og støtte.

Lundhaug og Neergaard (2017 s. 18) forteller om viktigheten med de voksnes bevissthet over egen rolle og innflytelse på barns erfaring med skogen og hvilken viktig påvirkning voksne har på barns opplevelse av tur og at det handler om barnets trygghetsfølelse.

Hvordan dette forstås og tolkes av barnehagelæreren vil også være med på å påvirke hvordan barna opplever trygghet i skogen. At de voksne tar dem på alvor og er tilstede for å kunne skape en trygghet i det å være i skogen er viktig for å få positiv erfaring i skogen.

Bae (2018, s. 193) forteller om hvor viktig det er for barnehagepersonalet å sette den faglige kunnskapen om naturen ut i live når man er sammen med barna i skog og natur. Det å være bevisste sammen med barna i det mangfoldet av fauna og flora som lever ville i skogen, er en viktig del av denne planeten. Det å være en voksen som ikke nødvendigvis har alle svar, men

som er like nysgjerrig som barna på det som er rundt oss, er viktig for å kunne videreutvikle tryggheten over til fantasi og kunnskap.

### **8.1.1 Tilstedeværelse og trygghet**

Tilstedeværende og engasjerte voksne blir forklart av noen informanter som en viktig del av hvordan skogen skal kunne være et pedagogisk miljø for barn i barnehagen. Dette forklares med at voksne som er tilstede og er med på de leker eller aktiviteter som settes i gang, fører til at barna får en trygghet i de omgivelsene de er i.

*«Det voksne må være der, tilstede, hjelpe og veilede... Det er viktig at barnehagelærere er oppriktig interessert i barna og at de tar barna på alvor. Lærer barna å kjenne og har tid til å være med de»* Anne, ordinær barnehage.

Hvordan de voksne er viktig for barns trygghet ligger i et grunnleggende behov for å kunne ha en positiv opplevelse i skogen. Lundhaug og Neergaard (2017, s. 13) forteller at dette handler om den profesjonelle barnehagelærer sitt ansvar for alle barn i barnehagen. Man skal ivare ta alle barnas behov og det vil være utfordrende til tider å kunne sikre dette. Hvordan man skal ivare ta alle, vil også være en måte å se trygghet i tilstedeværelsen og hvordan man kjenner og ser alle barna som er med på tur. Det å ta utgangspunkt i barnas forutsetninger, vil være en rammebetingelse for hvordan den voksne må være i sin tilstedeværelse på tur i skogen. Det vil være individuelle forskjeller som må møtes på forskjellige måter, noen barn har behov for en hand å holde i, andre barn må kanskje ha oppmuntrende ord. Hvordan man kjenner barna, vil også fortelle hvor godt man har klart å sette rammer og mål på et gruppeplan og på et individuelt plan for barna.

### **8.1.2 Lek og trygghet**

Maanum (2016) forteller om hvor viktig det er for barn å føle seg trygge for å kunne leke. Det blir forklart som en forutsetning for at lek skal kunne skje, og at dette ikke er noe som man kan ta for gitt skjer av seg selv.

Fri lek for barna blir av noen informanter forklart som en viktig del av barns selvbestemmelse og rett til medbestemmelse. Barna får selv avgjøre hva de ønsker å gjøre og leke, og det er opp til dem selv å være aktive for å kunne utvikle seg.

Om man forstår barns rett til medvirkning har man ikke satt Vygotskij (2004) sin forståelse av når det skjer utvikling for mennesker i fokus. Denne teorien forteller at barn som er i sin aktuelle utviklingszone må ha støtte av voksne for å kunne komme til sin proksimale

utviklingssone. Dette beskriver Vygotskij (2004) som den utviklingssonen som barn ikke har anledning til å komme til av seg selv, men trenger støtte og individuell veiledning til å komme til.

Alle informanter forteller om hvordan det å skape trygghet for barna er viktig i arbeidet med å få barns sosiale kompetanse til å være i utvikling i skogen. Dette forteller flere informanter historier og eksempler fra, der de selv har opplevd hvordan barn som blir sett og tatt på alvor i de situasjoner de har hatt behov for bekreftelse eller støtte fra voksne, har vært med på å skape trygghet for barna. Dette forklarer Grimeland (2012) med at barn som er trygge på de omgivelsene de er i, også vil være i lek og utvikling. Mens Maanum (2016) forteller om hvordan barn som ikke føler seg trygge har vansker for å leke, og at behovet for trygghet er mye sterkere for barn enn å være i lek.

Informantene forteller også alle om hvordan selvstendigheten til barna er viktig å verdsette, og ha tro på at barn selv mestrer og klarer på egenhånd mange av de utfordringer som møter dem i ferdsel i skog og mark. Dette har det vært flere forklaringer på, at selvstendigheten handler om alt fra å klare selv å komme seg opp i ett tre, til å handle om å klare selv å løse opp i en konflikt uten at voksne blander seg inn i situasjonen.

### ***8.1.3 Planlegging og trygghet***

Noen av informantene forteller om hvordan planlegging i forkant er viktig for å kunne utøve profesjonalitet i rollen som barnehagelærer når man er i skogen sammen med barn. Det forklares som en viktig rolle i det å være bevist skogen som pedagogisk miljø, og at man ikke bare drar på tur for å få frisk luft i nesen, men at det skal være et pedagogisk innhold som skal være like gyldig som det innholdet man har i de andre delene av barnehagen.

Dette kan forstås i lys av hvordan Bae (2018) forteller om barnehagelæreres rolle og viktige kompetaseutøvelse for barnehagebarn. Den kompetansen som skal utøves for barnehagebarn skal ikke være på stede vil når man er i skogen, men skal være en like aktiv del av det pedagogiske arbeidet man gjør for barn. Også Lysklett (2013) er skeptisk til hvordan man utøver pedagogikk når man er i skogen, og har sett tendenser til at spesielt naturbarnehager i stor grad ikke planlegger det som skal være innholdet eller meningen for barnehagedagen, men går heller etter det spontane som oppstår eller barna selv er opptatte av her og nå. Dette forklarer Lysklett (2013) som den «døde mus»- pedagogikk, som går ut på at det som er av innhold blir for tilfeldig og kommer ikke av at man har planlagt noe innenfor den dagen.

Dokumentasjon i etterkant har alle informanter forklart som en viktig del når de er i skogen sammen med barn. Det fortelles om bilder som blir tatt for å synliggjøre det barna har vært en del av den dagen eller den perioden. Dokumentasjonen forklares ikke som noe som skal brukes til noe mer enn å vise til foreldre, og det blir ikke fortalt noe om pedagogisk dokumentasjon, altså å reflektere over det som har skjedd eller de erfaringene som oppstår underveis. Planlegging og dokumentasjon vil også drøftes i del 8.8 om pedagogisk profesjonalitet.

## ***8.2 Erfaring og erfaringslære***

Informantene forteller at i skogen får barna oppleve førstehåndserfaringer med naturen og med kroppen, i mye større grad enn hva de forteller skjer inne i barnehagen. Det forklares med at barna selv får bruke sanser ved å kjenne, se, lukte, smake og lytte til hvordan skogen erfares gjennom å være der, framfor å lese om det i ei bok eller bli fortalt hvordan det oppleves av andre. Med eksempler som å selv kunne kjenne på hvordan det er å være kald, eller kunne lytte og se etter dyr eller fugler, eller å kunne lukte på hvordan det lukter, blir læringen av naturen en helt annen erfaring enn om man ikke har vært der, eller gjort seg de erfaringene selv. Hvordan erfaringer og opplevelser er med på å utvikle selvstendighet og dannelse vil være en viktig del av drøftingen om skogen som en arena for sosial kompetanseutvikling. Dette i en forståelse av at ved å være selvstendig og et dannet menneske, har man fått erfaringer og opplevelser som barn har gjort i samspill med andre. De andre skal også kunne være yngre, jevngamle eller eldre barn, samt voksne.

### ***8.2.1 Sanselig erfaring***

Fasting (2017) forteller om hvordan skogen blir sett på som en viktig del av den nordiske tradisjonen ved å være synet på en god barndom. Dette forklares ved at man i stor grad har vært mye i skogen, og sett de positive konsekvensene av dette som en arena der lek og læring får være i flyt med hverandre. Lundhaug og Neergaard (2017) legger i sin bok vekt på hvordan det er avgjørende for barn å ha rollemodeller som viser engasjement og videreformidler kunnskaper, som gjør at skogen blir en positiv arena å være sammen i.

Ejbye-Ernst (2013) forteller i sin artikkel om hvordan naturen er med på en dannelse som utvikler selvstendighet, og at meningsfulle aktiviteter og lek er med på å skape en sammenheng med naturen og mennesket, og at naturen stimulerer til allsidig aktivitet for barn og voksne som gir læring og mestring på en unik måte.

Det blir av noen informanter trukket fram viktigheten av å ta vare på naturen, det handler om alt fra hvordan de skaper engasjement rundt det å plukke søppel, til hvordan man ikke skal bruke opp de naturressursene som skogen tilbyr, i form av bær eller sopp, samt hvordan man hugger ved eller etterlater et skogområde man har vært på tur til.

Ved å se hvordan informantene ser på skogen som en pedagogisk arena har man mulighet for å drøfte dette mot hvordan barnehagelærere ser på skogen som en positiv læringsarena, der det er rom for allsidig læring og danning. Dette bygger også på den teorien som har blitt presentert tidligere i teorikapittelet. Ved å se på skogen som en pedagogisk arena, der det skjer mange læringssituasjoner og erfaringer som barn kan ta med seg videre, har disse informantene også belyst hvordan de opplever det positivt for barna her og nå. Det vil si at det også er et mål i seg selv å være i skogen, og ikke bare er et langsiktig mål i utvikling av enten teoretiske fag, sosial kompetanseutvikling eller utvikling av danningen til barnet generelt. Det blir ansett som en viktig verdiformidling i det å se på skogen som en arena der det skjer læring og utvikling som ikke er planlagt, og for noen av informantene i samspill med det allerede planlagte.

De temaene som informantene forteller om, har også en viktig formidling i hvordan deres syn og pedagogiske profesjonalitet kommer til syne igjennom denne studien som utgangspunkt. Det formidles av alle informantene hvordan det er i all hovedsak til barns beste å oppleve skogen som en pedagogisk arena, og det er lite konstruktivt eller negativt å finne fra informantenes fortellinger om skogen som pedagogisk arena.

Det er nok ikke så veldig overraskende i seg selv om man tenker på hvordan studien har fått informanter. Det er gjennom frivillig deltakelse informantene har vært med, og det er nok ikke noen stor overraskelse at det er informanter som selv mener de har noe å tilføye studien som velger å delta. Det er informanter som har mye positivt å fortelle, og kan nok være noe styrt av informantenes tolkning av hva de tror man som forsker er ute etter, og derfor kommer det mange positive fortellinger om hvordan skogen er med på å styrke og utvikle barn.

Bae (2018, s. 188) forteller om hvordan sansene er med på å påvirke hvordan opplevelsen for barn som er i skogen kan være med på å gjøre opplevelsen positiv. Det forklares som en mulighet til å bli glad i naturen på, gjennom å være tilstede sammen og bruke sansene. Barns bruk av sanser i skogen, mener Bae (2018, s. 188) kan være en parallell til hvordan man bruker læring i skogen sammen med barna, og at i samspill kan man skape en sterk tilhørighet til naturen.

### **8.2.2 Erfaring og danning**

Det som har vært interessant i forhold til den informasjonen som har kommet fram i forhold til skogen som pedagogisk miljø, er bevisstheten rundt det helhetlige dannelsesperspektivet som informantene forteller om, og som det blir henvist til. Alle informanter forteller om hvor bra de opplever at barn har det når de er ute, og ingen forteller om barn som har hatt negative opplevelser eller har blitt begrenset av skogen som pedagogisk miljø.

Det å anse skogen som en dannelsesarena der barn opplever allsidig danning, forteller alle informantene om, og det er ingen som forteller hva som kan være utfordrende med å være i skogen med mange barn samtidig. Det fortelles om hvordan barna i mye større grad ser andre barn. Klafki (2014) forteller om en formal og material danning, der det vil være forskjeller mellom hvilke prosesser som er med på å danningen til barn og voksne. Igjennom erfaringer vil den materiale danningen få utvikle seg, og det vil være rom for utvikling av kunnskaper og kvalifikasjoner. Dette vil også kunne være en prosess som barnet gjennom flere erfaringer klarer å skape en større forståelse, som kan være med på å utvikle en formal danning. Dette kan skje gjennom utfoldelse av det subjektive behov som barnet kan oppleve en trang til å utøve, gjennom erfaringer i skogen.

### **8.2.3 Erfaring og risiko for læring**

Hvordan erfaringen påvirker barnet har man ingen forutsetning for å kunne vite før man er har gjort erfaringen. Det er også kun barnet selv, som opplever dette, som kan fortelle eller vise hvordan det har vært å være i den erfaringen og eventuelt om barnet har lært noe som helst. Barnet kan ha gjort det som man gjorde mange ganger før med andre, eller det kan være en første opplevelse eller erfaring med det som har blitt gjennomført. Biesta (2014, s. 23) er tydelig på hvordan lærere ikke kan påtvinge læring, men at det skjer mellom mennesker i deres relasjon og forståelse av hverandre. Det er ingen som kan planlegge at læring skal skje, men man kan legge til rette for en relasjon som kan skape grunnlag for videreformidling av læring, undring sammen og læring gjennom felles erfaring.

### **8.3 Kreativitet og fantasi**

Bae (2018, s. 187) forteller om hvordan naturen er en sansemessig stimulering, og forteller viktigheten med å formidle til barn hvordan de naturmaterialer som brukes i lek, aktivitet og forming, ikke trengs å kjøpes. Dette vil være med på å sette blick på en bærekraftig erfaring for barna.

Vygotskij (2010, s. 27) er klar på hvordan kreativitet og fantasi har utspring i noe som er erfart fra tidligere, og vil kunne brukes på flere måter enn det man har erfaring med, når man får muligheten til å bruke materialer og er i områder som er med på å spille fantasien løs. Dette vil skogen i stor grad representere, siden den ikke nødvendigvis har så mange konkrete, mens alle informantene forteller hvordan de ser en friere fantasi hos barna, og at kreativiteten blomstrer på en helt annen måte enn hva de ser inne.

### **8.3.1 Kreativitet og fri lek**

Hvordan kreativiteten og fantasi får større utspring i skogen, enn inne i barnehagen er noe alle informantene forteller mye om. Det forklares ved at barns egen fantasi og kreativitet blir mer anvendt i skogen, gjennom den leken som oppstår med andre barn og i selvstendig lek. Informantene forteller om hvordan det er konkrete leker som er i barnehagen, og mangel av disse i skogen, som gjør at barna i større grad får brukt seg selv for å kunne leke når de er i skogen. Informantene opplever at barna bruker naturmaterialer som supplement til en kreativ lek, der man ser forbi det konkrete i en pinne som eksempel, og forteller om hvordan denne pinnen kan være ei jente, en bli, et fly eller liknende.

Vygotskij (2010) forteller om hvordan barn ikke har evne til å overføre fra konkret til fiktivt, uten å ha egne opplevelser om de konkrete eller visuelle som leken består av, gjennom ren selvstendig kraft, men at det må være erfaringer som ligger til grunn for at dette skal kunne skje (Vygotskij, 2010 s. 25). Dette forklarer hvordan barn som har erfaringer med å leke med biler, kan overføre lekebilens egenskaper, eller den reelle bilens egenskaper, over til en pinne, gjennom å ha erfart hvordan bilen lage lyder eller har folk om bord. Eller at barnet har erfaringer med hvordan blader fra treet kan være en kjole til denne pinnen, ved å visualisere for seg selv hvordan en kjole ser ut på seg selv eller andre, og hvordan man da kan «kle den på» pinnen.

### **8.3.2 Kreativitet og sanselig erfaring**

Videre forteller flere av informantene om hvordan de opplever skogen som en arena der selvstendighet og kroppsbeherskelse blir utfordret og utviklet, forklares ved at informantene ser større utfordringer i det underlaget barna må gå i, klatre over eller komme seg fram på.

*«Kreativiteten blomstrer når man får utløp for dem, som man får når man er i skogen.»*

Beate, ordinær barnehage.

Kreativitet blir forklart som noe barn har erfart (Vygotskij, 2010 s. 25) som de selv kan tilføye og ta fra egenskaper eller annet. Det handler ikke om det de har erfart i seg selv, med det de

opplever som meningsfylt eller som kan tilføye i alt fra lek til kunst, et innhold som de selv har ønske om.

*«De kan møte en heks.. de kan lage mat med pinner og gjørme.»* Beate, ordinær barnehage

Det er hvordan barna bruker skogens materialer som gjør en forskjell fra det konkrete inne i barnehagen, til det som man bare kan se i fantasien i skogen. Man har ikke lenger konkrete som skal hjelpe i leken, men man må finne på selv hva som er hest eller bil. Om det er pinner, steiner eller mose som blir brukt, så kan det i skogen ha 100 forskjellige egenskaper, gjennom tidligere opplevelser og fantasi kan utvikle en lek eller kreativitet i det barnet vil leke eller lage.

Bae (2018, s. 188) forteller om hvordan de sanselige opplevelser som barn opplever i skogen er med på å

#### **8.4 Konflikter**

Flere informanter forteller om hvordan leker er en stor del av de konflikter som oppstår mellom barn. Dette belyses ved at det er noen leker som er veldig populære som mange vil ha eller at det er for få i antall av de lekene som skaper mest konflikter. Videre er det slik at alle informanter forteller om hvordan skogen enten ikke har konflikter, eller har konflikter på et helt annet nivå enn det de ser inne i barnehagen.

I tabell 4 ser man hva informantene forteller mye om i intervjuene som er gjennomført:

- Leker skaper konflikter
- Skogen har lite konflikter
- Felles relasjoner gjør at det blir færre konflikter i skogen

##### **8.4.1 Konflikter og leker**

Lekene har vært et stort fokus for flere av informantene, og leker forklares også som den største delen av hvilke konflikter som de voksne må gå inn og veilede eller finne løsninger sammen med barna. Det forklares som om at det blir brukt mye tid på å finne ut hvem som hadde en blå spade først, eller hvem som tok fra hvem den rosa dukkevognen.

*«I skogen har vi hundrevis av trær og en bekk på hundre meter, så det er liksom alltid nok bekk å ta av. Det tror jeg er med på å senke konfliktnivået.»* Carl, naturbarnehage

Dette er konflikter som samtlige som har nevnt dette som et tema, forteller blir borte når de kommer i skogen, da det ikke lenger er behov for å krangle over leker. Det forklares med at det er nok av pinner å bruke eller annet naturmateriale å bruke. Det blir ikke konflikter over



hvem som skal være på de mest populære rommene, for det er plass til alle ved bekken eller nok trær slik at alle kan klarte.

#### **8.4.2 Konflikter og skogen**

Det at skogen har lite konflikter blir også forklart ved at det fortelles om mindre å ha konflikter over, samt at fysiske rom oppleves som begrensende for mange. Dette forteller spesielt informant Dina (naturbarnehage) mye om. Det blir sett på som en stor fordel for barna å ikke oppleve konflikter, og at dette er positivt for barna å få fred og ro rundt seg. Det at det ikke oppleves å være konflikter i skogen, fortelles å være en konsekvens av at barna har sterkere relasjoner til hverandre, og at de sammen har lært hverandre å kjenne på en annen måte enn de ellers ville gjort i barnehagen, dette forteller Carl (naturbarnehage).

Martinsen og Nærland (2009, s. 197) forteller om hvordan konflikter er med på å lære seg sosiale regler, og at konflikter i barnehagealder er med på å skape levd erfaring for hvordan man skal kunne håndtere konflikter og uenighet. Det å ta bort dette, vil mulig kunne frarøve barna erfaringer som de vil ha bruk for å ha lært senere i livet.

#### **8.4.2 Konflikter og danning**

Jeg ønsker å argumentere for hvordan konflikter er med på å utvikle den sosiale kompetansen for barn, og ser det ikke som en begrensning av relasjoner. Om man som barn har mulighet til å oppleve konflikter, og hvordan man skal løse dette, vil være med på å skape en forståelse av at man ikke alltid er enige med alle, og at det er helt greit. Vi skal kunne respektere andres meninger og ytringer, uten å sloss eller hyle mot hverandre. Det å være gode rollemodeller som sette konflikter på agendaen, og støtter opp når noe blir vanskelig, men ikke overtar eller overstyrer det som skjer mellom barna, er i stor grad med på å skape selvstendige mennesker. Dette perspektivet kan i stor grad ses i lys av hvordan Vygotskij (1997, 2004) forteller om de voksnes rolle i barns læring og utvikling, barn er i en danning av bli selvstendige mennesker, og med støtte og hjelp fra de kompetente voksne rundt seg, har man mulighet for å hjelpe barn inn i den proksimale utviklingszone, dit barnet ikke kommer av seg selv, men utvikler seg i samspill med de rundt seg (Vygotskij, 1997, 2004).

Hvordan dette også kan forstås i Klafki (2014) sin dannelsessteori, handler om hvordan mennesket skal være i utvikling, og trenger gode rollemodeller rundt seg for å komme dit. Hvordan danning skjer i formal- eller material danning, og at konflikter er en del av den materiale danningen, som forklares av Klafki (2014) som de kvalifikasjoner som gjør at barnet skal kunne passe inn i det samfunnet det lever i etter hvert. Det er ikke slik at man har

de samme forventningene til små barn i barnehagen, som til de store på ungdomsskolen, men likevel så er man ute etter å se en endring i barns atferd ganske så snart de begynner å bite eller slå for å få de lekene som de selv ønsker, dette som eksempel.

Om det da er positivt for de sosiale relasjonene for barn å være sammen i skogen når barnehagelærere ikke opplever at det skjer konflikter i skogen som pedagogisk miljø, eller vil det være som å gjøre barna en bjørnetjeneste, kan være et viktig argument for hvordan denne diskusjonen kan tas videre. Med å se dette som en mulig bjørnetjeneste menes at man har tatt fra de erfaringer som man i barnehagealder har hatt muligheten å håndtere på en helt annen måte, enn når man kommer i skolealder, og barna har færre voksne å få støtte fra og strengere regler å forholde seg til.

Mindre konflikter mellom barna i skogen, i forhold til det de opplever i barnehagen, formidles av informantene som en positiv konsekvens av hvordan skogen som pedagogisk arena, kan være en konsekvens som man ikke ser helhetlig på i et større perspektiv, enn akkurat her og nå for barns sosiale kompetanseutvikling.

Martinsen og Nærland (2009) har i sin forskning sett mønster på hvilke konflikter som oppstår mellom barn i barnehagealder, og deres funn har blitt gjengitt her i tabell 1. Her ser man hvordan konflikter utvikler seg til å handle om annet enn leker.

Det er en informant som forteller om hvordan hun opplever at det ikke skjer utestenging i like stor grad når barna er i skogen, som når de er inne. Dette forklares igjen med at barna har større toleranse ovenfor hverandre og lar flere delta i leken eller aktiviteten som de holder på med.

Dette kan forstås i lys av den teorien som ligger til grunn for å forstå skogen som en kulturell egenart som Norden er veldig opptatte av (Borge m.f, 2003, Fasting, 2017). Skogen forstås som en arena der den gode barndom leves, og det er i skog og mark barns gode utvikling og danning skjer.

Samtlige informanter forteller om hvordan skogen skaper relasjoner mellom barna som gjør at det er mindre konflikter, ved at det skaper opplevelser som de i fellesskap gjør seg erfaringer med. Det forklares som alt fra små øyeblikk med spenning over en krabbe i fjæra til større ekspedisjoner som grottevandring og andre utflukter. Dette forteller alle er en konsekvens ved at de sammen har erfaringer som gjør at de kjenner til hverandre på en annen måte enn hva de

gjør seg av erfaringer sammen inne i barnehagen, og at det er større rom for egen kreativitet og fantasi, som barn i fellesskap finner tilbake til når de kommer tilbake til skogen.

Dette kan forstås i lys av Bagøyen (1999), som forteller om lekens egenverdi, samt Vygotskij (2010) sin forståelse av barns fantasi og kreative tankemåte. Det å forstå at leken har en egenverdi for barn, som ikke bør ses på som et middel til et mål, men som et mål i seg selv. Selv om barna ofte lærer mye av sosiale koder gjennom sosial lek, så er dette ikke et mål for barn når de leker, de leker for å leke (Bagøyen, 1999).

Ved å utvikle rom for fantasien i skogen er man med på å skape relasjoner som kan være med på å skape en sosial kompetanseutvikling. Om barn får bruke seg selv og sine ferdigheter i fellesskap med andre barn, vil man også kunne se hvordan konflikter vil være i utvikling når man er sammen i skogen, som gjør at barn har en positiv opplevelse av hvordan konflikter er med på å skape framdrift og utvikling.

Martinsen og Nærland (2009, s. 197) forteller om hvordan konflikthåndtering er en utviklingsprosess som er en måte å lære seg sosial kompetanse. Det er de sosiale reglene som skal læres, og gjennom konflikter med andre, voksne eller barn, opplever barnet å håndtere situasjoner som kan bli mer alvorlige å håndtere i voksen alder. Selv om det forklares å være en utvikling og læring i konflikt og konflikthåndtering for barn, er det ingen som forklarer dette av informantene i denne studien.

## ***8.5 Selvstendighet***

Det å være et selvstendig individ, kan være målet med danningen. Men for å utvikles til et selvstendig individ, er barnet avhengig av voksne og barn som støtter, viser og hjelper barnet i sin utvikling. Dette forklarer Vygotskij (1994, s. 167) som den måten barn imiterer, får støtte og blir henvist til som et subjekt som må kunne få være i sin egen utvikling. Klafki (2014, s. 32) beskriver dannelse som en kompetanse, evnen til å bestemme over seg selv på en fornuftig måte.

### ***8.5.1 Selvstendighet som en sosial konstruksjon***

Skogen som en pedagogisk arena for utvikling av selvstendighet forklares av informantene som en konsekvens av at barna i større grad ser mestring i de utfordringene de møter i skogen, og forteller om hvordan de utfordringene blir heiet fra av andre barn på en måte som de ikke ser inne i barnehagen i like stor grad. Det å være til støtte for barn som utfordrer seg selv, blir

forklart som at informantene ser en større mestring i å selv skal prøve å utfordre seg selv i å klatre i treet eller hoppe fra en stubbe som eksempler. Det er i disse erfaringene informantene forteller om selvstendighet som blir utfordret og utviklet i større grad ute i skogen, enn inne i barnehagen.

Biesta (2014, s. 23) forteller om hvordan læring og utvikling for barn i undervisning eller læringsprosesser ikke kan bli tvunget til å lære. Barn, og mennesker generelt, er ikke tomme skall som kan fylles på kunnskap, men det skjer mellommenneskelige prosesser, som ligger som en forutsetning for at læring skal kunne skje. Uten å være villig til å lære, vil man ikke lære. Uten ønske om utvikling, vil det også være vanskelig å få utvikling. Denne risikoen som Biesta (2014, s. 23) viser til, har pedagoger ingen makt til å påtvinge, men gjennom relasjoner vil man kunne ha større forutsetninger for at læring eller utvikling skal kunne skje.

Når informantene forteller om selvstendige barn i skogen, kan dette forstås i lys av hvordan Biesta (2014) forteller at læring skjer, og at det ligger tidligere erfaringer til grunn som har hatt en positiv påvirkning på barnets utvikling. Denne sosiale konstruksjonen ser man også i Vygotskij (1994), Mead (Vaage, 1998), Piaget (1973) og Klafki (2014). Alle forteller noe om hvordan det dannede, selvstendige mennesket er en konsekvens av sosial konstruksjon, samspill med andre og kommunikasjon. Det handler om hvordan mennesket er født avhengig av mennesker rundt oss, som hjelper og støtter oss til å bli selvstendige individ, med evne til å lære, utvikle og utøve selvbestemmelse på en positiv måte.

### ***8.5.2 Selvstendighet og kroppslig mestring***

Det å se den selvstendige opplevelsen av hvordan barnet utvikler sin beherskelse av egen kropp, og hvordan det oppleves å være en stor prestasjon å selv klare å gjøre ting på egenhånd at informantene gjør seg opplevelser sammen med barn som har opplevd mestring. Carl (naturbarnehage) forteller om hvordan han opplever barn som i større grad hjelper og støtter andre barn når de er ute, og som sammen opplever mestring og selvstendighet – de trenger ikke de voksne i samme grad som det han forklarer at de gjør inne i barnehagen.

Det handler om de motoriske ferdighetene som blir utfordret gjennom skogens ville vekst og ulente terreng, som utvikler menneskekroppens evne til å koordinere seg i skogen, og vil da være i utvikling av den kroppslige beherskelsen. Denne ser man ikke i like stor grad inne i barnehager eller andre områder, der området er flatt og forutsigbart å bevege seg på.

*«Ute så er det mer sånn at vi må være sterkere, vi må stole på oss selv. Og det er jo en del av vårt mål, at vi skal gjøre ungene robuste. Før å gjøre det må vi ta dem ut.»* Dina, naturbarnehage

Dette forteller om hvordan Dina opplever skogen som et middel for å skape robuste barn, som behersker å være selvstendig og sterk i egen kropp. Dette er også å være

Bae (2018, 2. 187) forteller om den kroppslige mestringen ved å være i skogen, og hvordan den fysiske anstrengelsen er en læringsprosess for å kunne bevege seg i skogen, løpe i ulent terreng og uforutsette opplevelser, som barna må takle akkurat i øyeblikket det skjer. Bae (2018, s. 187) presiserer hvor viktig ansvar de voksne som er rundt i slike ubehagelige, vanskelige og utfordrende opplevelser barna har, er for hvordan barnet vil lære og erfare fra skogen. Det er et ansvar som man ikke kan se bort fra, og som gjør at barna er prisgitte de voksne de har med seg på turen. Om det er noen som selv synes det er vanskelig med mark, frosk, humler eller annet, så vil dette kunne påvirke hvordan barnet også opplever det de møter på. Bevissthet for den voksne i slike situasjoner er veldig viktig, og hvordan man skal støtte, oppmuntre og være til stede for barnet, vil være individuelt og må også utøves deretter (Bae, 2018 s. 187).

### **8.6 Lek på tvers av kjønn og alder**

Hvordan leken gjør endringer i valg av lekekamerater forteller alle informantene om, og det kommer spesielt godt fram, ved at det ikke lenger er lek med samme kjønn eller alder som blir trukket fram. Dette blir forklart slik:

*«Min erfaring er at det er lettere å leke på tvers av kjønn og alder.. De viser hverandre og lærer av hverandre.»* Anne, ordinær barnehage.

Det kommer ikke noen direkte forklaring på hvorfor, men det er en annen informant som forklarer hvorfor slik:

*«Man får en helt annen kjennskap til hverandre på tur.. De må finne ut selv hva de vil gjøre, og kan ikke følge etter kompisene, for det er ingen klar bane for hvilken lek de skal gjøre.»* Carl, naturbarnehage.

Denne informanten har erfaringer med at det er mangel på en fastsatt førforståelse som gjør at man ikke lenger er opptatt av hvem man leker med når man er på tur, men heller hva man gjør. Det blir opp til en selv å være aktiv i det barnet selv har lyst til å gjøre, og det gjør noe med hvordan barna leker sammen. De faste lekene eller roller som kan være i barnehagen blir

ikke like tydelige, og det kan handle om hvordan barna selv må bestemme hva skogens materiale skal brukes til.

Bagøien (1999, s. 69) forteller om hvordan barns lek er indre motivert, og at det som er viktig med leken, ikke alltid er viktig for det som står i planer eller rammeverk for barn. Det kommer også fram fra Bagøien (1999, s. 90) hvordan naturen er med på å påvirke mennesker gjennom at vi kan kjenne tilhørighet til skogen, mennesket er en del av naturen, selv om vi ikke er dyr, har vi stor genetisk slektskap til sjimpansen (Bagøien, 1999 s. 90).

Om man forstår dette i samspill med et syn på hvordan mennesket ender seg når det kommet ut, blir også forklart av en informant:

*«Jeg tror ikke vi er skapt for å være inne, det er for snævert»* Dina, naturbarnehage.

Det informanten Dina forteller om, er hvordan hun opplever naturen som et menneskelig behov for å kunne utvikle seg. Dette perspektivet kommer også i stor grad fram fra de andre informantene, siden alle forteller om positive konsekvenser for barns lek og sosial kompetanse, som skogen gir muligheter for.

### **8.6.1 Lek og skogen**

Lek på tvers av alder og kjønn kommer fram fra alle informanter som en positiv konsekvens av å være i skogen, og dette forklares med at barna har lettere for å inkludere andre i leken. Dette forstås også som en konsekvens av at det ikke er konkrete leker som noen kan bli veldig beskyttende over å skal passe på. Barns lek er en viktig del av hvordan barnet er. Lek er motivasjon i seg selv for barnet, og har en betydelig egenverdi som er unik. Bae (2018, s. 69) presiserer hvordan lek drives fram av egen kraft, og det skal ikke være en hensikt med leken. Leken kan ha andre positive konsekvenser, som at man øver på språk i rollelek, eller øver på å håndtere regler i regellek, men dette er ikke grunnen til at barnet leker.

I skogen forteller informantene om hvordan barns lek utvikler seg annerledes.

*«I leken gjør barna seg erfaringer på godt og vondt, lærer seg reaksjonsmønstre og settinger hvor de selv kan invitere seg inn i lek.. Leke gjør de fordi de har sett andre gjøre det, og fått øve på dette sammen.»* Anne, ordinær barnehage

Bae (2018, s. 69) forteller om hvordan lek allerede er en medfødt trang som barn har, og at motivasjonen for å leke, er lek. Det handler om å forstå hvorfor barna leker, og hvorfor de leker på en annen måte i skogen enn i barnehagen.

Skogen som lekearena vil kunne være en annen ramme for lek, enn det barnehagen gir. Dette gjør at skogen kan tilføye noe nytt for barnet, eller gjennom tidligere erfaringer, vet barnet hvordan det kan leke i skogen. At barn bruker skogen som lekeplass, er ikke noe nytt, men at man skal kunne ivareta barns tilhørighet til skogen, og gjør seg erfaringer for hvordan de kan bruke skogen som en naturlig plass å leke på, er ikke noe pedagoger i barnehagen bør ta for gitt. Lundhaug og Neergaard (2017, s. 40) viser til en tendens i Norge på mer regulering av de områdene man tar barn med til. Det handler om sikkerhet, og frykt for at store skader skal skje med barn, og selv om det er viktig å passe på barn, er det også viktig å la barn få prøve å feile. Det blir forklart av Lundhaug og Neergaard (2017, s. 41) som en måte å være ansvarlig, men samtidig ikke la reguleringer begrense den frie utfoldelsen og lek som skjer i landskap som utfordrer og skaper mestring for barna.

### **8.6.2 Lek og danning**

Lek og danning sett sammen kan forstås som et middel til målet. Danning skjer i lek, og gjennom lek skjer danning. Barn som får leke, får utforske og er aktive med andre barn, kan få en sosial kompetanseutvikling som man ikke kunne få uten den sosiale leken. Lek på et individuelt nivå, vil også være med på å prosessere det som barn ønsker å leke. Om barn leker for seg selv, kan man mange ganger høre de snakker med seg selv, og at de gir liv til dukker, biler eller bamser. Dette er en øving på å kommunisere. Det er øvelse på å tenke, handle og tale med andre. Danning og lek må være sammen, det skjer en danning i leken, og i leken skjer det danning. De kan for barn ikke settes på hver sin side, men som en prosess.

Dette kan forstås i lys av teorien som Grimeland (2012) presenterer om hvordan lek og utfoldelse i skogen er med på å skape situasjoner som barn selv må ta ansvar for, og bruke sin kreativitet for å få en positiv og trygghet til skogen som pedagogisk miljø. Grimeland (2012) presiserer at for at utvikling skal skje for barn i skogen må det være i lys av leken som en egenverdi for danning.

Danning kommer fram i intervjuene som en del av de utviklingene informantene forteller om, ved at barna blir mer selvstendige av å være i skogen. Det forklares som en konsekvens av å være mye ute i skogen, og at barna selv må være sterke, kreative og undrende.

For dannelse i seg selv forklares av Klafki (2014, s. 69) som å være evnen til å være et selvstendig menneske. Dette er med på å skape en forståelse av hvordan dannelse i skogen er med på å utvikle selvstendige barn, som klarer selv og ser hvordan de kan hjelpe andre.

### **8.7 Naturbarnehager og ordinære barnehager: likheter**

I denne delen ønsker man å sette søkelys på hvordan de forskjellige informantene har fortalt om skogen arena for utvikling av sosial kompetanse. Det har vært både likheter og ulikheter i det som har kommet fram i mine funn, og hvordan man forstår disse mot hverandre vil her drøftes.

Ved å diskutere det som er likt først, vil man skape en forståelse av hvordan de forskjellige barnehagene har et likt bilde av hva som skjer i sosiale relasjoner mellom barn når de er sammen i skogen. Det handler om de overordnede sosiale ferdighetene som blir mer tydelig positive når barna er i skogen, enn når de er inne. Det forklares at det handler om å være en venn som tar andre med på leken som man ellers ikke ønsker å ha med når de er inne i barnehagen. Det fortelles om hvordan kjønn og alder ikke spiller like stor rolle lenger, og at det skjer en endring i hvordan barna leker sammen som oppleves som veldig positivt for de relasjonene som allerede er etablerte.

Det gjøres rede for hvordan det er større rom for å skape felles relasjoner med flere, og dette forstås igjen om en konsekvens ved at det blir mindre konflikter. Det fortelles om hvordan skogen som pedagogisk miljø endrer den sosiale atferden til barn til det positive, og at dette forstås som en arena der alle barn får være med.

Alle informantene forteller om hvordan det er viktig med trygghet og hvordan de jobber for å skape trygge rammer rundt skogen som sosial arena, men at det ikke er i form av å sikre området for skader, men heller være trygge voksne som viser barn omsorg og støtte i skogen. Dette forklares også som et grunnprinsipp i hvordan skogen kan være en positiv arena for sosial kompetanseutvikling, og at det er trygge barn som tar med seg andre i lek og aktiviteter.

Hvordan barn selv er med på å erfarer som ellers ikke er tilgjengelige inne i barnehagen, eller i barnehagens område, er et viktig poeng som alle forteller om. Det forklares som de førstehåndserfaringene som barna opplever og erfarer, som gjør at skogen er en viktig arena for læring og utvikling. Dette forklares av alle informantene som en kompetanse som barn ikke har mulighet til å erfare på andre arenaer, enn ute i skogen.

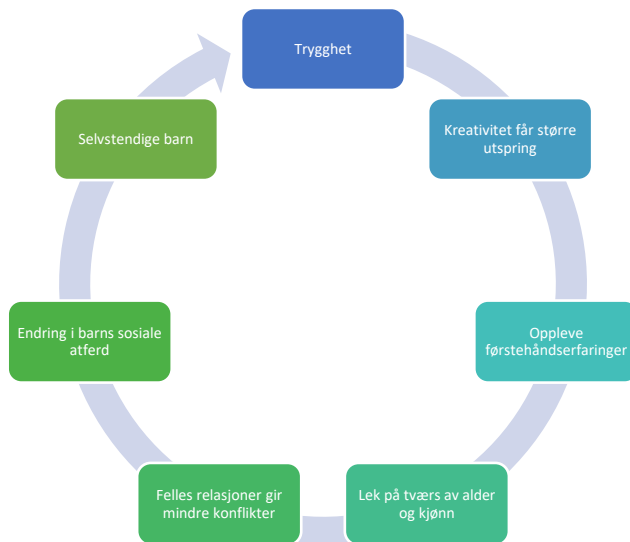
Alle informantene forteller også om hva de ser av endring i det individuelle barnet, som handler om selvstendighet og evne til å prøve ut selv og mestringer. Det forklares hvordan disse endringene skjer når barnet kommer ut i skogen, og at det kan være erfaringer som oppleves så sterke og mestrende, og at det ikke kan erstattes med noe av de erfaringene som barn kan oppleve i barnehagen.



Ved å se på disse sju fellesnevnerne som informantene forteller om, så har man lagt merke til et mønster som kan være et viktig poeng å ta med seg videre:

Ved at pedagoger sikrer barns trygghet i skogen, kan man oppleve at kreativiteten får større utspring. Ved at kreativiteten får større utspring, kan man oppleve førstehåndserfaringer. Gjennom disse førstehåndserfaringene, har man felles relasjoner som skaper en inkludering av andre på tvers av kjønn og alder. Denne inkluderingen av flere barn, er med på at færre faller utenfor eller kommer i konflikter med andre barn. Ved at det er færre konflikter ser de ansatte en tydelig endring i barnas sosiale atferd. Og til slutt, ved at man ser endringer i de sosiale relasjonene har man også vært med på å gjøre barna mer selvstendige og tryggere i seg selv.

Man har laget denne illustrasjonen som viser hvordan disse stadiene utvikler selvstendigheten til barnet:



**Figur 3: Spiral av fellesnevner for det alle informanter forteller om, der man ser selvstendige (dannede) barn som konsekvens. Laget av Emmelin Lyngås (2019).**

Hele denne sirkelen forklares som konsekvenser av skogen som pedagogisk miljø av informantene. Dette forteller hva som gjør skogen til en arena der det skjer læring, mestring, utvikling og mening. Informantene forklarer endringer som man ikke helt kan forklare, men de forklarer helt tydelig konsekvensene av å være i skogen for barns sosiale relasjoner. De likhetene man ser, kan man også se i et dannelsesperspektiv, der målet er selvstendige barn. I et slikt perspektiv vil man kunne se hvordan Isaksen (2013) forklarer danning som et perspektiv på oppdragelse. Det handler om det selvstendige mennesket, som skal kunne ta

kloke valg, være en medborger i et sosialt samfunn, samtidig som man evner å tenke kritisk og reflektert (Isaksen, 2013, s. 208).

Ved å gjøre denne visualiseringen av hvordan de svarene som informantene har gitt i denne studien, kan man trekke viktige tråder igjennom hvordan disse fellesnevnerne har påvirkning av hverandre. Det er ikke gitt at alle barn føler seg trygg i skogen, men hvordan når man som profesjonell pedagog jobber for å kunne fremme trygghet i barnegruppen, åpner man for muligheter som senere vil påvirke hvordan barnet kan utvikle seg med skogen som pedagogisk arena.

For det må være en del av dannelsesperspektivet som Klafki (2014) forteller om, at man gjennom danning skal bli selvstendige individer som klarer å ta fornuftige valg og fungerer i fellesskap med andre mennesker. Gjennom denne form for synliggjøring av de positive konsekvensene som kan skapes gjennom å ha trygghet i bunnen, forteller også hvordan man må anerkjenne barnas grunnleggende behov.

Ved å sette de overordnede temaene som informantene forteller om, inn i et dannelsesperspektiv på hvordan mennesket er i utvikling, og blir påvirket av de omgivelser og mennesker som er rundt dem.

### ***8.8 Ordinære barnehager og naturbarnehager: Ulikheter***

Det som kommer fram tydelig som forskjeller mellom de ordinære barnehagelærere og naturbarnehagelærere har man illustrert i figur 2, og dette vil nå drøftes i lys av teori som har blitt brukt og refleksjon.

Begge informanter fra naturbarnehager benevner ikke hvordan de voksnes rolle er sammen med barna, mens begge informantene fra ordinære barnehager forteller om hvor viktig det er med tilstedeværende voksne, som skal være der sammen med barna, for å kunne veilede og støtte barna.

*«De voksne må være der. Tilstede. Hjelp og veilede.»* Anne, ordinær barnehage

Dette kan forklares av et syn på hvordan barna trenger veiledere som er synlige og tilstede, og som tar barn på alvor. Dette kan ses i lys av Vygotskij (1994, s. 167) som forteller om hvordan voksne er viktige for utvikling av sosial kompetanse. Også generelt i læring, gjennom å se Dysthe (2006, s. 51) sin forklaring av Vygotskij sin sosiale læringsteori om stilas-bygging. Dette handler om å være den trygge, tilstedeværende voksne som hjelper barn

til å komme videre i sin utvikling, ved å støtte når det er nødvendig, samtidig som man gir barna rom til å teste ut selv og få frihet til å mestre på egenhånd.

Det at ingen av informantene i naturbarnehager forteller om planlegging i forkant av tur eller når de er i skogen, behøver ikke å være bakgrunn i at ingen av dem planlegger. Men Carl forteller dette:

*«Vi er, om ikke oppfordret, så er det i alle fall ikke sett ned på at man tar ting litt på sparket.... Vi har veldig lite planer, og det er bevisst, men vi er veldig gode på å dokumentere.»* Carl, naturbarnehage

*«Vi har ikke planer for dagen eller uken, alt dette kommer i dokumentasjon i etterkant.»* Dina, naturbarnehage

Dette er noe av den problematikken Lysklett (2013, s.149 og 186) forteller om hvordan «den døde mus' pedagogikk» som forklares som en spontan opplevelse som ikke har vært planlagt, men som er en god pedagogisk situasjon i seg selv. Det som blir drøftet som utfordrende er når barn ikke er vandt med planlagt aktivitet, hvordan dette kan påvirke overgangen til skolen. Også kan det oppleves som en hvilepute for å ikke planlegge, og heller ta tak i de tingene som barna er opptatte av. Konsekvensen kan da være at barna selv må være ansvarlige for innholdet i deres barnehagehverdag.

Når begge informantene fra naturbarnehager forteller om hvordan de har stort fokus på frilek forklares dette slik:

*«Vi er veldig opptatte av fri lek, vi har et stort fokus på at frilek er en stor del av det å leke og da er jo skogen og naturen en stor bit av dette.»* Carl, naturbarnehage

Mens Dina (naturbarnehage) forklarer hvordan de bruker barns medvirkning til å skape mening i hverdagen, og bruke det barna er opptatte av, som grunnlag for hva som dokumenteres. Dette forstås som en metode å la barna spille en viktig rolle i medvirkning til hva innholdet i barnehagen skal være, og hvordan barnehagen legger til rette for rom til barnas egne ønsker og behov.

Dette kan oppleves å bli for lite kvalitet sikret i et lengre perspektiv. Om man skal kunne tilby et variert barnehagetilbud, så må også noen planer ligge til grunn for at dagene ikke skal være ferdig planlagte, men heller ikke uten innhold. Bae (2018, s. 197) tydeliggjør viktigheten som ligger i å ha rom for barns medvirkning i planlegging av barnehagens innhold. Dette handler ikke om de spontane tilpasninger man gjør for å imøtekomme barna den dagen, men å lytte til

hva barna selv mener i forkant. La barn komme med eksempler på hva de vil med en tur til skogen eller når de skal spikke. Bae (2018, s. 54) presiserer også hvordan ikke alle barn er like tydelige eller sterke i sin måte å uttrykke seg på til personalet. Det å huske på alle barn, om de er 1 år eller 5 år, og at alle skal ha rett til å kunne uttrykke seg, er en veldig viktig del av profesjonsutøvelsen barnehagelærere må jobbe med, for å kunne se alle barn, ikke bare de som snakker mest eller høyest.

Det å ta med hva som blir sagt sammen med en refleksjon over hva som ikke blir sagt, har vært et viktig syn å ta med videre i denne studien. For hvor ligger egentlig skillet mellom de ordinære barnehager, kontra naturbarnehager, er veldig vanskelig å se i denne studien. Alle fire informantene forteller mye om hvordan de forstår skogen som en arena for sosial kompetanseutvikling, og alle forteller om dette som erfaringer de har gjort seg. Om ikke jeg hadde vært helt tydelig i hvilken barnehagetilhørighet informantene kommer fra i sitat eller i presentasjon av informantene, er det nok ikke noe helt klart som skiller informantene fra hverandre. Det at det er planlegging og tilstedeværelse som i intervjuene kommer fram som de største skillene, kan også være en konsekvens av omsorg mellom barn og fri lek. Det at ordinære barnehagelærere planlegger turen på en annen måte, enn det barnehagelærere i naturbarnehager gjør, kan påvirke hvordan de voksne jobber med barna i skogen. Hvordan dette påvirker omsorgsutøvelse mellom barna vil være rent spekulativt, men kan likevel være verdt å ta med som et sluttpoeng for drøftingen om forskjellene mellom naturbarnehager og ordinære barnehager.

### ***8.9 Pedagogisk profesjonalitet i skogen***

Informantene forteller om forskjellige komponenter for å være pedagogisk profesjonell. Kompetanser og egenskaper som trekkes fram for å opptre profesjonelt i barnehagen blir også forklart, og det er noen tydelige forventinger de har til seg selv i den rollen de utøver som pedagoger. Bae (2018, s. 121) viser til en liste over hvilke roller og egenskaper som forventes av profesjonsutøvere i barnehagen, og pedagogen skal kunne ha mange roller samtidig. Når det kommer til skogen som arena for profesjonalitet, forteller Lundhaug og Neergaard (2017, s. 51) om hvordan skogen er en arena der man må tenke sikkerhet, og utøve profesjonelt skjønn for hva som skal være greit at barna gjør eller ikke. Det forklares hvordan sikkerheten skal ivaretas av de voksne på et område som er i endring, og at det er gjennom erfaring man vil klare å beherske skogen som arena.

Det blir forklart av informantene hvordan pedagogers profesjonelle rolle kan forklares gjennom tilstedeværelse, omsorgsutøvelse, videreformidle positive erfaringer og trygghet.

*«Vi har vist en film til foreldrene fra når vi har vært på tur, for å vise hvor mye tid vi har til å være sammen med barna. Da ble det tydeliggjort også dette med hvilken interesse barnehagelærere hadde for et barn som hun lekte og snakket med.»* Anne, ordinær barnehage

Dokumentasjon fortelles også å være en viktig rolle for det profesjonelle arbeidet pedagogene gjør i ettertid av dagen, uken eller måneden. Det forklares som en viktig metode for å vise fram det som blir gjort sammen med barna. Spesielt naturbarnehager forteller om hvordan de bruker dokumentasjon gjennom bilder og tekst som formidling til foreldrene på hva barna har gjort.

*«Vi er enige om en måte å dokumentere på, og det kommer mellom 40-90 bilder på en skjerm som vi har i gangen hver dag, der vi ser aktiviteter eller ting som barna har vært med på.»*

Dina, naturbarnehage

Hvordan bildene kan være en formidling til foreldrene til hva som barna har vært med på blir forklart som den viktigste argumentasjonen for å bruke bilder.

Beate fra ordinær barnehage forteller om hvordan hun forstår planlegging som et viktig redskap for å sikre profesjonalitet i det de gjør sammen med barna:

*«Selv om vi er ute, så skal man ikke tenke at barna finner på ting selv. Man kan planlegge samlingsstund, sang, dans, forming eller mye annet.»* Beate, ordinær barnehage.

Her forteller Beate om hvordan hun ikke forventer at barn skal styre seg selv til en hver tid, men at det kreves tilstedeværelse fra de voksne, og planlegging av aktiviteter som kan gjennomføres. Det å planlegge barnehagens innhold kommer fram i Rammeplanen (2017, s. 43) der det forventes at barnehagen skal veksle mellom det planlagte og lage rom til det spontane. Om barnehagelæreren har planlagt å ha samling med alle barna om noe som er relevant for turen, så er det ikke alltid barna er med på dette, og derfor må man kunne ha rom for det spontane. Men om man ser at det er relevant og meningsfylt å ta noe man har planlagt for alle barna, så kan det være med på å sikre innholdet i turen. Skogen har mange muligheter for førstehåndserfaring, men om man ikke har kunnskaper eller erfaringer å formidle til barna, kan turen også oppleves som bare frilek-tid. Det kan ta bort noe av hva skogen kan tilby av erfaringer og opplevelser, om man ikke har undring og nysgjerrighet til det naturområdet man er på.

### **8.10 Skogen som arena for sosial kompetanse**

Alle informanter forteller om hvordan barns sosiale kompetanse ser ut til å endre seg når de er ute. Barna er mer behjelpelige, viser mer omsorg, lar flere delta i leken og bruker kreativiteten til å gå steg videre i utvikling og læring. Dette gjør at de funnene som er gjort, forteller om hvordan disse informantene opplever at det er reelle endringer i barns atferd ovenfor andre barn, og at det er en synlig forskjell. Selv om ingen helt kan fortelle *hvorfor* de ser en endring i barns sosiale kompetanseutøvelse, forteller alle at skogen er en positiv sosial læringsarena.

Men så er det dette *hvorfor*-et som blir hengende litt over hele studien.

«Når vi kommer opp i skogen, så er det ett eller annet som skjer» Dina, naturbarnehage

Det er noe som endres. Det som endres er sosial kompetanse, eller den sosiale utøvelsen endres. Barna har det allerede i seg, men når barna er inne i barnehagen kommer det ikke fram. Når man endrer miljøet, eller det pedagogiske miljøet, til skogen – så klarer barna å utøve den kompetansen de innehar. Det er et interessant funn. Men å få svar på hvorfor dette skjer, blir verre. Man kan anta og man kan gå ut fra, men det vil ikke kunne besvare hvorfor. Man kan anta at det handler om de voksnes førforståelse, eller hvordan man ser en «god barndom» bli utlevd ute. Man kan gå ut ifra at det handler om ingen leker å krangle om, gjør at man lettere klarer å forholde seg til flere, barna er ikke engstelige for at noen skal ta leken de har, om de må gå litt bort fra den. Man kan gå ut ifra at når alle informantene er utelukket positiv i sin forklaring om skogen som sosial arena, så er det en årsak til at alle forteller positive opplevelser fra skogen, som aldri ville skjedd om de var inne.

Ved å sette alle disse faktorene sammen, kan man kanskje finne en sum av *hvorfor*. Det er komplekst, det er individuelt og det er sammensatt av flere faktorer. Det kan være grunnen til at alle informantene er lite konkrete i sine svar. Det handler ikke om en spesifikk ting eller plass, men om summen av hvem, hvor og hva. Hvem er de sammen med. Hvor er de. Og hva gjør de. Det er ifølge informantene – ett eller annet som skjer. Og det forteller også teorien, det skjer noe med mennesket når man kommer ut i skogen. Så da blir det opp til de som skal jobbe med barn å ta vare på skogen som pedagogisk arena, se skogen som en egenverdi og ikke et middel. Det som skjer hjelper til videre utvikling, på grunn av hvor man er, og de erfaringene man kan ta med seg videre.

### **8.10.1 Skogen og omsorg**

Omsorg for andre barn blir tatt fram som et tema der konsekvensen av å være i skogen gjør barn mer bevisst sin evne til å hjelpe andre barn og være støtte for barn som trenger hjelp eller oppmuntring. Omsorgen forklares ved å trøste, hjelpe opp noen som har falt eller støtte i positive tilbakemeldinger til de som trenger det. Dette kan ses i lys av den teorien som Piaget (1973) viser til, med å kommunisere med andre og være tilstede i relasjoner, som gjør at barn klarer å utvikle en forståelse av hvordan man skal kunne være sosial kompetente mot andre.

*«Jeg synes de blir mye mer tolerant ovenfor hverandre. De viser hverandre og lærer av hverandre... opplever at de blir så hjelpsomme når vi er i skogen, de skal hjelpe og vise mindre barn.»* Anne, ordinær barnehage

Her forteller informanten om hvordan hennes opplevelse er at barn endrer også omsorg ovenfor de barna som er mindre enn dem selv.

*«Vi ser det hvis en unge slår seg når vi er ute og går på ski, der er akkurat som om de skjønner at, 'her er min oppgave større'.. de må ta mer ansvar og vise mer omsorg.»* Dina, naturbarnehage

Også for Dina blir omsorgen tydeligere mellom barna, og det disse informantene forteller om kan også forstås i lys av hvordan sosial kompetanse forklares av Vygotskij (1994, s. 167), som viser til hvordan imitasjon er viktig og hvordan barn utvikler seg, gjennom å være i samspill med andre. Hvordan barnet blir møtt av andre barn, kan være like viktig og motiverende for utvikling, enn om det er voksne som støtter og viser. Dette samarbeidet mellom barn og andre, forklarer Vygotskij (1994, s. 167) som en utviklingsprosess, der det noen fortelles i dag, kan de gjennomføre selv når de er moden for det.

Dette blir et viktig moment for å skape en forståelse av hvorfor alle informanter er positive til å bruke skogen som en arena for utvikling av sosial kompetanse. Det er godt å kjenne at noen bryr seg, ser den situasjonen man er i og støtter deg i de utfordringene som møter deg. Det kan tenkes at i situasjoner i skogen er større avstander mellom de barna som er tilstede, og at det er lettere for voksne å se de barna som trenger omsorg inne, enn når de er ute, og at da barn i større grad får tid til å utøve omsorg mot andre barn.

Det kan også være noe mer som skjer i situasjonene som de voksne ikke får med seg i situasjonene som gjør at barn lettere griper inn selv, eller de opplever det som mer nødvendig

å selv gripe inn når de er ute. Det kan også tenkes at barn opplever er større alvor over situasjoner som skjer ute i skogen, enn det som skjer inne i barnehagen.

### **8.10.2 Skogen og vennskap**

Bestevenner blir ikke i like stor grad valgt framfor andre barn, noe som blir forklart med at det er mindre tydelig hva man skal leke eller gjøre når man er i skogen, enn når barna er inne i barnehagens hus eller område. De fysiske lekene er med på å definere hva som skal lekes, og dette utfordrer ikke fantasien i like stor grad, som når barna er ute og må finne lage konkreter ut fra fantasi og kreativitet. Det som forklares av informantene med bestevenner, er at det brukes som en metode for å stenge andre barn ute fra den interne leken som pågår, og at barn lettere trekker mot andre barn som like å leke med de samme tingene som en selv ønsker å leke med.

Når dette blir utfordret av at det ikke er ferdige leker å bruke, må barna selv ta ansvar og gjør seg valg for å kunne skape en lek i fellesskap.

Dette med å ikke være opptatt av bestevenner forklarer flere av informantene som en positiv konsekvens av å være i skogen, da det med å ekskludere andre barn blir brukt i det med å kalle noen for sin bestevenn.

*«Det trenger ikke være bestevennen de sitter og leker med i skogen.. Så jeg føler at samspillet er bedre i skogen enn når vi er inne i barnehagen.»* Beate, ordinær barnehage

Dette forteller også Carl i naturbarnehage om.

*«Det er ingen av våre som har bestevenner, som jeg kanskje opplever andre steder, der det er veldig fokus på bestevenn.»* Carl, naturbarnehage

Hvordan man ser dette, kan forstås av hvordan Mead (Vaage, 1998) forteller om speiling som gjøres av mennesker, og at det er endringen i hvordan andre reagerer på det barnet gjør, som endrer hvem de leker med. Men selv om barna ikke refererer til noen bestevenn forteller alle om hvordan de erfaringene barna gjør i skogen skaper et sterkt bånd mellom de involverte, både voksne og barn.

*«Det skaper vennskap som man ikke får ved å sitte å leke rollelek inne på et gulv... De får en helt annen kjennskap til hverandre.»* Carl, naturbarnehage

Det er en sterk påstand om hvordan vennskap og kjennskap er annerledes mellom barn som får være i skogen sammen, mot de som ikke får det. Det kan være at noen får en annen



kjennskap til hverandre med å være på tur sammen, men dette vil være vanskelig å dokumentere. Dette kan forklares gjennom å se hvordan Bagøien (1999, s. 89) forteller om hvordan barnet er latent til å leve i naturen, men trenger gode erfaringer og opplevelser for å kunne teste ut miljøet for selv.

## 9.0 Avslutning

Hvordan informantene forteller om endringer vil være de viktigste drøftinger som har blitt gjort i denne studien, og det er disse funnene som vil bli hovedpunktet i avslutningen.

Det er ingen klare svar på min problemstilling, men det er mulig å trekke noen slutninger likevel. Det er ikke nødvendigvis sannhet for alle barnehager, men for de informantene som er intervjuet for denne studien, er dette de klareste tydelighetene i det som har kommet fram.

Det som blir fortalt av barnehagelærere om skogen som pedagogisk miljø i barns relasjoner med andre barn, har vært den røde tråden gjennom hele studien. Det har vært mye likt i de kategoriene som har blitt fortalt om, som gjør at det kanskje er noen sammenhenger man kan finne i andre barnehager også. Det som er mest tydelig, er at alle forteller om en positiv endring i barns sosiale kompetanse når de er sammen med andre barn i skogen. Alle informanter forteller om sine erfaringer, om hva som gjør skogen til en positiv pedagogisk arena å være sammen. Hvordan barn er i utvikling og danning, gjennom felles erfaringer og opplevelser, gjør at skogen blir anerkjent som en pedagogisk arena som er viktig for videre utvikling og læring.

Å kunne tenke nytt og nyskapende er en viktig del av den jobben ved å være en profesjonell pedagog. Samtidig skal pedagogen forholde seg til de lover og rammer som barnehagen er forpliktet til. Det vil alltid være rom for å utvikle seg som pedagog, og det må være den viktigste egenskapen som har kommet fram fra informantene. Det at pedagogen er interessert i barna, det som skjer rundt dem og hva barna er opptatte av nå, er en del av det å være med i tiden, samt å være faglig oppdatert. Det å ha gjort erfaringer og bruke disse til videre arbeid sammen med barna, er viktig i arbeidet for å være en profesjonell pedagog. Dette sammen med mange egenskaper som gjør at man er egnet til å være i arbeidet med barna, er en del av det å være en profesjonell profesjonsutøver.

Det er mange konsekvenser som forklares av informantene, og ingen av de er i negativ art. Det er ingen som forteller om de barna man ikke klarer å engasjere i skogen, eller barn som ikke opplever trygghet i det å være i skog. Det kan være en kombinasjon av levd erfaring og forventning til hva som er «best» å besvare til en slik studie, men det er likevel viktig å ta med det som ikke blir fortalt noe om av informantene. For er det ingen negative konsekvenser av å være ute, så hvorfor går vi inn da? Det er ikke et spørsmål jeg har hatt mulighet til å gå videre med, men som kunne vært interessant til en annen studie.

Meningen med skogen har blitt forklart i mange forskjellige sider fra informantene. Det handler om hvordan skogen tilfører barna en arena som er levende og i endring. Skogen endres etter årstider, og den er aldri statisk. Været endres og man har forskjellige forventinger til forskjellig vær og årstid. Det at skogen er en læringsarena, forteller alle informantene om, og skogen forklares også som en arena for sosial kompetanseutvikling, en arena for utspring av kreativitet og mestring.

Ved å skape trygghet for barna, har man i skogen lagt grunnlaget for at lek, erfaringer og opplevelser skal være i barns ryggsekk skal være full av erfaringer, mestringer og kompetanser som de senere i livet kan anvende på en positiv måte. For til syvende og sist så er det målet for alle barn i barnehagen, at deres liv i barnehagen skal være en stabil grunnmur som skal kunne bygges videre på i sin danning og utdanning.

Hva kunne vært gjort annerledes eller kan bli brukt til videre forskning? Hvordan skal disse funnene være med i en tanke om hvordan skogen skal kunne brukes som en sosial arena for barn å være sammen på og lære av.

Til sist vil jeg nevne at det er et komplekst tema som har blitt noe belyst i denne studien. Man har sett hvordan noen informanter fra barnehagen vil forklare skogen påvirker relasjonene som er mellom barn i barnehagen, men det finnes nok helt sikkert flere måter å se dette på. I en annen studie kunne man ha brukt observasjon som en metode for å se om det informantene forteller om, faktisk stemmer overens med det man kan observere ute i skogen sammen med barna. Er det slik at det er mindre konflikter om man teller inne kontra ute i skogen, eller er det en antagelse eller forutinntatt påstand som ikke henger sammen med det som faktisk skjer ute i skogen.

Det vil alltid være flere syn innenfor et slikt fagmiljø, når det er en kvalitativ undersøkelse som har blitt gjort. Man kunne også ha sett etter geografiske forskjeller ved å bruke en kvantitativ undersøkelse i en annen studie. Da ville man kunne få et innsyn i hvordan et større antall informanter i fagmiljøet forstår skogen som en sosial pedagogisk arena, og man kunne også sett etter forskjeller på hvor barnehagene er lokalisert, by eller bygd.

## Litteraturliste

- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring – barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bagøien, T. E. (red.) (1999). *Barn i friluft. Om verdifullt friluftsliv*. Oslo: Sebu Forlag.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borge, A. I. H., Nordhagen, R. og Lie, K. K. (2003). *Children in the environment: Forest day-care centers*.  
Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.hisfam.2003.04.001> (20.11.18)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. University of Nebraska: Sage Publications.
- Dalland, O. 4. utg. (2008). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (red.) (2006). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ejbye-Ernst, N. (2013). I Steinsholdt, K og Øksnes, M. (red.) (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (s. 243 – 261). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, M. L. (2017). *Barns utelek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimeland, G. (2006). *Med åpne sanser. Barnet, læreren og naturen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Isaksen, V. (2013). I Steinsholdt, K. og Dobson, S. (red.) (2013). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 279- 293). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Klafki, W. 3. utg. (2014). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kvale, S og Brinkmann, S. 3. utg. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata (2005). *Barnehageloven*. hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>  
20.februar. 2019.
- Lundhaug, T. og Neegaard, H. R. (2017). *Friluftsliv og uteliv i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lysklett, O.B (2006). *Temahefte om natur og miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lysklett, O.B. (2013). *Ute hele uka. Natur- og friluftsbarnhagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Maanum, L. (2016). *Mangfoldig naturglede i barnehagen – Lek med natur, miljø og teknikk*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Martinsen, H. og Nærland, T. (2009). *Sosial utvikling i førskolealder. Vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Miljødirektoratet: <https://tema.miljodirektoratet.no/no/Tema/Friluftsliv/Allemannsretten/Hva-er-allemannsretten/>  
20.03.19
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. (dr. Nielsen, R. F. overs.) Oslo: Gyldendals Fakkeltbøker.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Vaage, S. (red.) (1998). *Å ta andres perspektiv – grunnlag for sosialisering og identitet*. George Herbert Mead i utvalg. (Thorbjørnsen, K. M. overs.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Vygotskij, L. (1997). *Thought and Language – Newly revised*. (Kozulin, A. red. og oves.) Cambridge, Massachusetts. London, England: The MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Tenkning og tale*. (Kozulin, A. red. og rev.) (Bielenberg, T.-J. og Roster, M. T. overs.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Oversatt av Lindsten, K. Ø. Gøteborg: Bokforlaget Didalos AB.

## Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

9.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Masteroppgave av barnehagelærere

#### Referansenummer

242449

#### Registrert

22.10.2018 av Emmelin Øwre Lyngås - emmelin.edwardsen@student.nord.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Barnehage

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Oddbjørn Knutsen , oddbjorn.knutsen@nord.no, tlf: 75057880

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Emmelin Øwre Lyngås, emmelin90@hotmail.com, tlf: 95817995

#### Prosjektperiode

31.10.2018 - 15.05.2019

#### Status

20.11.2018 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 20.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.11.2018. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent

på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeerklæring til informanter Deltagere til masteroppgave 2018/2019**

Jeg er masterstudent i Profesjonsrettet pedagogikk ved Nord Universitet, Nesna og skal dette året skrive min avsluttende oppgave «Profesjonsrettet pedagogikk i barnehagen, med fagområdet natur, miljø og teknikk som kontekst».

Gjennom denne studien ønsker jeg å se på hvordan en barnehagelærer/ pedagogisk leder gjennomfører en turdag. Jeg ønsker å observere pedagogens handlingskompetanse på disse dagene og observere hvordan profesjonaliteten kommer til syne på disse dagene.

For å kunne gjennomføre dette ønsker jeg å følge en barnehagelærer eller pedagogisk leder på en turdag fra morgen til slutt, og gjennomføre et intervju med informanten som jeg får følge.

Min metode vil være delaktig observasjon med feltnotater.

Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert (nedskrevet). Dette datamaterialet skal kun behandles av meg og vil ikke bli vist til noen andre. Jeg ønsker å kunne diskutere funn med min veileder Bjørn Magne Aakre, Nord Universitet.

Det er fullstendig frivillig å delta, og dersom noen skulle ønske å trekke seg fra prosjektet underveis, er dette fullt mulig. Innsamlet data vil bli slettet mai 2019.

I oppgaven vil navn på informanter og barnehage bli anonymisert.

I forkant vil jeg sende ut en intervjuguide, slik at den som kan tenke seg å delta kan være forberedt på mine spørsmål.

Ta gjerne kontakt for spørsmål!

Vennlig hilsen

Emmelin Øvre Lyngås

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om studien «Profesjonsrettet pedagogikk i barnehagen, med fagområdet natur, miljø og teknikk som kontekst», og ønsker å delta.

Jeg er kjent med studiens hensikt, og kan når som helst trekke meg. Jeg er også innforstått med at dataene vil bli konfidensielt behandlet og anonymisert ved presentasjon, samt at opptak slettes ved prosjektets slutt.

Daglig leder ..... Tlf. nr.....

Barnehagelærer ..... Tlf. nr.....

Masterstudent ..... Tlf. nr.....



## Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide Masteroppgave Emmelin Øvre Lyngås

### 0. Om ditt arbeid med barn i denne barnehagen

Det er fint om du kan si litt om deg selv, din utdanning og ditt arbeid med barn i denne barnehagen. Hva synes du er viktig å legge vekt på i ditt arbeid med barn?

Ramma for undersøkelsen min er sosial kompetanse og bruk av uterommet som læringsarena: Jeg vil gjerne at vi kan samtale mer spesifikt om det:

### 1. Skogen som læringsarena

Fortell om din bruk av skogen som læringsarena.

- a. Opplever du skogen som læringsarena?
- b. Har du erfaringer med skogen som pedagogisk miljø?
- c. Hva forstår du som barns utbytte av skogen som sosial læringsarena?
- d. Kan du gi eksempler når du har opplevd barns læring ute?

### 2. Barns sosiale relasjoner

Fortell om din forståelse av barns sosiale relasjoner.

- a. Hvordan opplever du barnas sosiale relasjoner i barnehagen?
- b. Hvordan vil du beskrive barns sosiale relasjoner i skogen?
- c. Kan du gjøre rede for hvilke tanker du gjør deg om det sosiale samspillet i mellom barn når dere er ute i skogen?
- d. Opplever du noen forskjell mellom barns sosiale samspill og relasjoner inne kontra ute?
- e. Hva tror du dette kommer av/ likt – ulikt?

### 3. Pedagogens profesjonalitet

Fortell om din forståelse av pedagogisk profesjonalitet.

- a. Hva vil du betegne som viktige egenskaper å videreformidle til barn i barnehagen på?
- b. Kommer disse egenskapene til syne når dere er i skogen?
- c. Kan du fortelle om hvilket ansvar du mener barnehagelærere har i sin jobb ovenfor barna?

### 4. Avslutning

Er det noe du ønsker å ha med, som jeg ikke har spurt om? Er det andre aspekter som du mener er viktig å få med?