

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

FHE 5001

Navn:

Lill Tove Furre og Hanne Mette K. Vindvik

«Det e nåkka med den utestemninga»

En kvalitativ studie om barnehagepedagogers erfaringer
med barns lek ute på ulike steder.

Dato: 15. mai 2022

Totalt antall sider: 99



“An organism must prefer those environments in which it is likely to thrive”

(Kaplan & Kaplan, 1982)

Forord

Da er vi kommet til veis ende av vårt Masterstudie i Folkehelsearbeid som har rommet en stor del av våre liv de siste årene. Studiet har vært en oppdagelsesreise som har gitt oss økt kunnskap og større innsikt på mange områder. Vi er takknemlige for å ha fått oppleve denne reisen, en reise med minner vi vil verne om og ta vare på resten av livet. Vi har begge fått kjenne på at livet har bydd på utfordringer i løpet av disse siste årene. Da har det vært godt og viktig for oss å ha kunnskapen fra dette masterstudiet med oss i bagasjen.

Masteroppgaven er et resultat av vårt engasjement for naturen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid i barnehage. Arbeidet med den kan beskrives som et besøk på tivoli i løpet av vår oppdagelsesreise. På tivoliet tok vi mange runder i berg- og dalbanen. Der var vi begge glade for at vi kunne holde hverandre i hendene, og trygge hverandre på at dette kom til å gå bra. Arbeidet med oppgaven har hele tiden opplevdes som trygt og overkommelig, og den største grunnen til det er at vi har hatt hverandre å støtte oss til.

Vi har også opplevd støtte, hjelp og heiarop fra mange rundt oss. Vi føler oss rike som har så mange flotte mennesker rundt oss, og vi vil takke noen av dere spesielt her:

Først vil vi få takke informantene som velvillig stilte opp! Uten dere, ingen oppgave.

Dernest vil vi takke familiene våre for støtte, forståelse, trøst, og for at vi har fått mulighet til å være i studiebobla. Dere betyr alt for oss!

En stor takk går til den fantastiske gjengen fra studiet.. Dere er unike, nydelige, kloke og ganske så sprø mennesker hele gjengen!

Vi vil få takke Carina og Siw, som har lest korrektur og stilt nyttige spørsmål.

Så må vi takke våre arbeidsgivere for fleksibilitet og velvilje, slik at vi kunne gjennomføre dette studiet, og vi vil takke slekt og venner for heiarop og støtte underveis.

Til sist vil vi takke vår dyktige veileder Eva Robertson, som har vært vår bauta gjennom hele arbeidet med oppgaven. Dine kloke innspill og varme støtte i de periodene hvor vi har hatt behov for det, og din forståelse for at «livet noen ganger kommer imellom» har vært uvurderlig.

Bodø, mai 2022

Lill Tove Furre og Hanne Mette K.Vindv

Sammendrag

Alle barn i Norge har de siste ti årene fått tilgang til barnehageplass. Barnehagene er ulike i størrelse, og områder for lek ute er variert både i utforming og innhold. Noe forskning viser til at uteområder i flere barnehager ser ut til å bli mindre i størrelse, med mer tilrettelagte områder og færre naturlige elementer.

I denne oppgaven søker vi etter innsikt og dypere forståelse for *Barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill*.

Vi er inspirert av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, med kvalitative semistrukturerte intervjuer for å belyse problemstillingen. Vi har hatt intervjusamtaler med fem barnehagepedagoger i to barnehager i Norge.

Funnene viser til at *Stedene inviterer til allsidig lek og aktivitet for barna*. Det omfatter å kunne bevege seg fritt og å gjemme seg bort, bak steiner, i huler eller under trær, alene eller sammen med andre barn. Informantene erfarer at barna utfolder seg og bruker sin fantasi, og søker utfordringer i bevegelser som kan gi mestring og selvutvikling. De finner seg til rette i naturen, får relasjoner til de ulike stedene og trekkes til å bruke det som er naturlig skapt i lek. I tillegg kom det frem at *Gruppestørrelsene påvirker barnas samspill*, med naturen, hverandre og de voksne. Ved å ha passelige gruppestørrelser tar barna bedre vare på seg selv og hverandre. Å ha passelige gruppestørrelser gir de ansatte gode muligheter til å delta i lek, og til å observere samspillet mellom barna. Gode erfaringer med inndeling i små grupper under koronapandemien gir nye måter å organisere barnegruppene på også etter pandemien.

I denne oppgaven kommer det fram at det er vanskelig for informantene å reflektere rundt, og å sette ord på deres og barnas relasjon til naturen. Vi undrer oss over om det henger sammen med at vi blir annerledes ute i naturen fordi vår oppmerksomhet endres. Vi spør oss om ansatte i barnehager har tid og mulighet til å være sansende til stede. Vi spør oss også om det gis tid og oppmerksomhet til å reflektere over hva vår relasjon til naturen betyr i barnehagenes hverdag.

Abstract

The past ten years all Norwegian children have been given access to *early childhood education and care* (ECEC) institutions. The ECEC institutions differ in size, and areas for playing outside are varied in both design and content. Some research indicates that several outdoor areas in the ECEC institutions appear to be smaller in size, with more adapted areas and fewer natural elements.

This thesis search for insight and a deeper understanding of *Preschool teachers' experiences of how different places outside affect children's play and interaction*.

To point out the research question, we are inspired by a phenomenological-hermeneutic approach, with qualitative semi-structured interviews of five preschool teachers in two ECEC institutions in Norway.

The findings in this study indicate that *The Places invites versatile play and activity for the children*. This includes being able to move freely and to hide away, behind stones, in caves or under trees, alone or with other children. The participants experienced that the children use their imagination and seek challenges during physical activity. This type of activity and play can promote a wide range of development. They settle into nature, get in relationships with the different places and prefer playing in natural surroundings. In addition, the findings indicate that *the group sizes affect the children's interactions*, both with nature, each other, and the adults. By having suitable group sizes, children take better care of themselves and each other. Suitable group sizes give adults in ECECs good opportunities to participate in play, and to easier observe the interaction between the children. Good experiences with division into small groups during the corona pandemic provide new ways of organizing the children's groups even after the pandemic.

In this thesis it emerged that it is difficult for the participants to give reflections and to put into words their own and the children's relations to nature. We wonder if this is related to the fact that we become different in nature because our attention changes. We ask ourselves if adults in ECECs are given time and opportunities to be sentient present. We also ask questions whether time and attention are given to reflect on the meaning of children's relationship with nature in everyday life in ECEC centres in Norway.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	v
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Barnehagens samfunnsmandat og styringsdokumenter	4
1.3 Formål	5
1.4 Problemstilling	5
2.0 Teoretisk ramme	7
2.1 Kropp og bevegelse	7
2.2 Samspill og relasjoner	8
2.3 Lek som grunnleggende verdi	9
2.3.1 Former for lek	11
3.0 Tidligere forskning	13
3.1 Steders utforming og muligheter	13
3.2 Muligheter for lek	15
4.0 Metode	18
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	18
4.1.1 Fenomenologi	19
4.1.2 Hermeneutikk	20
4.1.3 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	20
4.2 Forforståelse	21
4.3 Valg av forskningsmetode	22
4.4 Kvalitative forskningsintervju	23
4.4.1 Intervjuguide	24
4.4.2 Prøveintervju	24
4.4.3 Utvalg og rekruttering	25
4.4.4 Gjennomføring av intervju	26

4.5 Behandling av data	27
4.6 Analyse og tolking av data	28
4.7 Pålitelighet.....	32
4.8 Gyldighet.....	32
4.9 Forskningsetiske overveielser	33
4.9.1 Informert samtykke	34
4.10 Metodediskusjon	35
5.0 Presentasjon av funn.....	38
5.1 Presentasjon av barnehagene.....	38
5.1.1 Barnehage 1	38
5.1.2 Barnehage 2.....	39
5.1.3 Helse, miljø og sikkerhet.....	40
5.2 Stedene som fremheves	40
5.3 Stedene inviterer til allsidig lek og aktivitet.....	43
5.3.1 Å bevege seg fritt og å gjemme seg bort.....	43
5.3.2 Å utfolde seg og å bruke fantasi	45
5.3.3 Å finne seg til rette i naturen	49
5.4 Gruppestørelsene påvirker barnas samspill	50
5.4.1 Å ha passende gruppestørelser.....	50
5.4.2 Å fange opp det som skjer mellom barna.....	54
5.5 Syntese av funn	56
6.0 Drøfting	58
6.1 “Det er nåkka med den utestemminga”	58
6.1.1 Refleksjon om erfaringer.....	58
6.1.2 Vi er natur.....	60
6.1.3 Tar vi naturen for gitt?	62
6.2 Pedagogenes fortellinger om barns valg av steder for lek og aktivitet	65
6.2.1 Lek og bevegelse gir utfordringer	66
6.2.2 Lek og fantasi	68
6.3 Gruppestørelsene påvirker samspill.....	70

6.3.1 Lek og aktivitet i grupper med færre barn.....	71
6.3.2 Erfaringer under koronapandemien (covid-19).....	72
6.3.3 Å være en del av fellesskapet.....	73
7.0 Avsluttende refleksjoner	77
Litteraturliste	80
Vedlegg 1: Meldeskjema fra NSD	89
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til deltakerne	92
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	95
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	96

1.0 Innledning

Helsefremmende innsats bør skje der barn tilbringer tid, og bør starte når barn er små. Barnehagen er en viktig arena for forebyggende og helsefremmende arbeid (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Det siste tiåret har de fleste barn mellom ett og fem år har fått plass i barnehage. Slik var de ikke da vi var barn. Store deler av vår barndom har bestått av lek og aktiviteter ute i naturen. Vi er begge oppvokst på steder som har naturen tett på; både hav, fjære, skog og fjell har vi hatt bare noen steinkast unna oss. Da vi var barn på 70 og 80-tallet, gikk verken vi eller de fleste av våre venner i barnehage. Vi lekte for det meste av tiden ute i nærområdet vårt, uten voksne til stede. Vår utelek gikk i ett med våre naturlige omgivelser. Uteleken var fantasifull og bestod av mye allsidig bevegelse. Vennskap ble knyttet gjennom lek og felles opplevelser. Vi hadde mye moro, men også konflikter hvor vi måtte ordne opp selv. Minnene fra vår barndom har strømmet på gjennom arbeidet med denne oppgaven, og naturens betydning gjennom livene våre er blitt tydeligere for oss.

Våre voksenliv er også tett knyttet til naturen, både i privatlivet og i vårt arbeid. Vi er begge utdannet førskolelærere, og har jobbet i barnehager i mange år. Barns lek ute har interessert oss særskilt, og vi valgte å starte vår egen barnehage med særlig fokus på lek og aktivitet i naturen. Denne barnehagen drev vi sammen i 13 år, og her sto lek og læring i naturen sentralt. Fritiden vår tilbringer vi gjerne i naturlige omgivelser i skogen, på sjøen eller i fjellet.

Vi har reflektert over at barns utelek har endret seg betraktelig siden vi selv var barn. Vår utelek var fri, og uten voksne til stede. Små barns utelek i dag skjer primært på barnehagens lekeplasser eller de stedene barnehagene drar på tur til, med voksne til stede. Vi har begge gode minner fra vår lek ute i barndommen, den har gitt oss opplevelser som har hatt betydning for hvordan vi har valgt å leve våre liv. Med denne oppgaven innenfor folkehelsearbeid ønsker vi å rette oppmerksomheten mot uteleken til dagens barnehagebarn, ved å se nærmere på hvilken innvirkning de ulike stedene ute har på barnas lek og samspill. Vil dagens barn også sitte igjen med sterke minner fra deres utelek når de blir voksne? Minner som kan komme til å ha innvirkning på hvordan de velger å leve sine liv?

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. I det *første kapitlet* beskrives bakgrunn for valg av tema, barnehagens samfunnsmandat og styringsdokumenter, oppgavens formål, og til slutt oppgavens problemstilling. Det *andre kapitlet* redegjør for oppgavens teoretiske rammeverk, og *kapittel 3* redegjør for tidligere forskning. I *kapittel 4* presenterer vi metodevalg for

oppgaven. I *kapittel 5* blir funnene våre presentert, og i *kapittel 6* blir disse drøftet med støtte i relevant litteratur. Til slutt presenteres avsluttende refleksjoner i *kapittel 7*.

1.1 Bakgrunn

Helt siden den tyske pedagogen Friedrich Frøbels (1782-1852) tid, har barnehager hatt tradisjon for å være mye ute. Navnet Barnehage stammer fra Frøbels "*Kinder-garten*". Frøbels syn på barn og hans ideer la grunnlaget for norsk barnehagehistorie slik vi kjenner den i dag. Han la vekt på lek som en viktig faktor for glede og utvikling, og at barn utviklet seg best hvis det skjedde i samsvar med deres behov (Korsvold, 2005).

De første barnehagene kom på midten av 1800-tallet. De ble opprettet i byene med tett befolkning og mye industrialisering. Her skulle barn få religiøs og moralsk oppdragelse, samt intellektuell og fysisk stimulering, og det langsiktige målet var å bekjempe fattigdom gjennom å gi barna oppdragelse og kunnskaper (Korsvold, 2005). For å stimulere barns utvikling støttet barnehagene seg til Frøbels pedagogikk, hvor blant annet lek, naturopplevelser, sang og bevegelse var en del av innholdet, skriver Korsvold (2005).

På midten av 1900-tallet kom det flere barnehager, og det kom *barneparker* som ble populære. Byutviklingen satte stadig grenser for barns lek i byene. Da ble lekeplasser som var planlagte og kontrollerte av voksne løsningen. De ble kalt *barneparker* og skulle gi et alternativ til lek for barn. Barneparkene skulle være en avlastning for mødre, og et sted der barn kunne få leke ute sammen med andre under ledelse av voksne, skriver Korsvold (2005).

Barnehagens fremvekst i Norge har vokst fra å være et gode for de få, til å bli et velferdstilbud for de fleste. I 1975 hadde 7 prosent av barn i alderen 1-6 år barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2009). I 2021 hadde 93,4 prosent av barn i alderen 1-5 år barnehageplass (Statistisk sentralbyrå, 2022). Fra at det på 90-tallet var få ettåringer og toåringer som gikk i barnehage, går nå flertallet av alle barn som har passert ett år i barnehage. Statistiske opplysninger viser også at barnas oppholdstid har økt, mange barn tilbringer store deler av hverdagen sin i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2022).

Barnehager i Norge er lovpålagt at de skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2005). Livsmestring og helse kom inn som et eget grunnleggende tema i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Folkehelse rapporten fra 2019 løfter også barnehagene som en viktig aktør for

helsefremmende og forebyggende arbeid for god folkehelse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019).

I rapporten *Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer* står det at det er mye som tyder på at barn er mindre ute i natur, og at de er i naturen på en annen måte og i andre sammenhenger enn tidligere (Dervo, Skår, Köhler, Øian, Vistad, Andersen og Gundersen, 2014). Før 80-tallet var de fleste barn hjemme, og naturen var ramme for hverdagslige aktiviteter i både lek og plikter. På 80-tallet startet flere barn i barnehage som følge av at flere mødre begynte i arbeid. Etter hvert som flere barn begynte i barnehage, skoledagen ble lengre og skolefritidsordningen gjorde sitt inntog, ble mye av leken i nabolaget flyttet til barnehagens lekeplasser og til skolegårdene. Rapporten viser til Meirik (1997) som hevder at leken i stor grad har forsvunnet fra gata, at fritiden blir brukt til organiserte aktiviteter og at barn sitter mye inne foran TV eller PC (Dervo et.al, 2014). Spørreundersøkelsen *Barn og natur* fra Norsk institutt for naturforskning viser at til tross for at barn har god tilgang til naturområder, oppholder de seg mye oftere i tilrettelagte områder som parker, hager og lekeplasser enn i mer naturpregede områder (Skår, Gundersen, Bischoff, Follo, Pareliussen, Stordahl & Tordsson, 2014).

Størrelsen på norske barnehagers uteområder er blitt betydelig redusert de siste to tiårene (Thorén, Nordbø, Nordh & Ottesen, 2019). Det finnes ingen lov som sier hvor stort barnehagens uteareal skal være, bare en veiledende norm som sier at utearealet bør være minst seks ganger så stort som innearealet (Helsedirektoratet, 2014). Denne normen er det ikke alle barnehager som følger (Nilsen og Hägerhäll, 2012).

Studier viser til at barns opphold og lek i naturlige omgivelser gir flere positive effekter (Mårtensson, 2004; Herrington & Brussoni, 2015; Hagen, 2015). Samtidig ser vi at tiden barn leker ute er betydelig redusert (Dervo et al, 2014; Skår et al, 2014). Dette er et paradoks.

Siden de fleste barn under skolealder i dag går i barnehage, er deres utelek i stor grad avhengig av utformingen på barnehagens lekeplasser og stedene barnehagene drar på tur til. Vi ønsker å få innblikk i hvordan barna leker med hverandre på de ulike stedene ute, og hvordan deres samspill med stedet de oppholder seg i er. Ved å få et innblikk i dette, håper vi å få mer kunnskap om hva som kan være av betydning for at barn skal ha gode omgivelser å leke i ute.

1.2 Barnehagens samfunnsmandat og styringsdokumenter

Den første *barnehageloven* kom i 1975, med mål om å sikre barn gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Denne ble endret i 1996 og i 2005. I 1996 fikk barnehagen en rammeplan som ga barnehagene et samfunnsmandat som de var pliktet til å følge. Den skulle bidra til et likeverdig barnehagetilbud med god kvalitet. *Rammeplanen* ble endret i 2006 og i 2017. Barnehager i Norge i dag skal bidra til at alle barn som går i barnehage får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek (Kunnskapsdepartementet, 2008). *Rammeplanen* er en forskrift til *barnehageloven*. Disse bygger på FNs konvensjon om barns rettigheter (FN-sambandet, 2017). Folkehelse og livsmestring er et overordnet tema i rammeplanen og det påpekes at barn skal oppleve trivsel, glede og mestring gjennom erfaringer med ulike bevegelser, sanseopplevelser og kroppslig lek. De skal også inspireres til lek av ulik art når de er ute. Ved å gi barn erfaringer med å oppholde seg i naturlige omgivelser gjennom hele året, skal barn få et mangfold av opplevelser, og oppleve naturen som en arena for lek og læring. Aktiviteter hvor de får være i bevegelse, lek, sosial samhandling og oppleve mestring og motivasjon ut fra egne forutsetninger skal være fremtredende (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Uteområdene i barnehager i Norge er ulike i både utforming og innhold. Krav til utforming av utearealer blir gitt i *Forskrift om miljørettet helsevern for barnehager og skoler* (Helse- og omsorgsdepartementet, 1996). Hvordan disse kravene kan følges gis det føringer på i veilederen *Miljø og helse i barnehagen* (Helsedirektoratet, 2014). I *Veileder for utforming av barnehagens utearealer* gis inspirasjon til god utforming av uteområdene. Denne sier blant annet at det fysiske miljøet skal utformes slik at alle barn har muligheter til aktiv deltakelse i lek og aktiviteter, og det skal tas hensyn til at alle barn i barnehagen kan bruke de samme arealene uansett ferdighetsnivå (Kunnskapsdepartementet 2006). I tillegg skal forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr følges når utelekearealer skal utformes, endres eller ivaretas (Justis- og beredskapsdepartementet, 1996).

Folkehelsemeldingen (2019) er tydelig på at det er et nasjonalt mål at vi skal skape et samfunn som fremmer helse i hele befolkningen, og at det krever innsats fra alle samfunnssektorer. Barnehagene skal bidra til om å fremme livskvalitet og skape gode oppvekstmiljø, hvor det legges til rette for en trygg og god oppvekst som et ledd i tidlig innsats for barn og unge. (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019) Barnehagene har også en rolle for å følge opp FNs bærekraftsmål mot et mer bærekraftig samfunn mot år 2030. Det er 17 delmål, og vi ser at bærekraftsmål nummer tre og fire er mest aktuelle i denne sammenhengen. Disse handler om

å sikre god helse og fremme livskvalitet for alle, og å sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning, samt fremme muligheter for livslang læring for alle (FN sambandet, 2022).

1.3 Formål

Vi ble inspirert til tema for denne oppgaven da rapporten *Uteområder i barnehager og skoler- hvordan sikre kvalitet i utformingen* ble publisert (Thorén, Nordbø, Nordh & Ottesen 2019). Formålet med rapporten er å gjennom oppdatert kunnskap kunne gi nye anbefalinger for innholdskvalitet og arealstørrelse i uteområder i skoler og barnehager. Denne peker blant annet på at arealstørrelsen på norske uteområder i både barnehager og skoler er blitt betraktelig redusert på kort tid. Rapporten fant også at studier som ser på uteområder og barns utelek i stor grad er knyttet til fysisk aktivitet og inaktivitet. Få studier har sett på andre tema som har betydning for barns helse og trivsel. Etter vi fikk innblikk i denne rapporten, fant vi det interessant å undersøke barns utelek knyttet til de stedene de oppholder seg i ute med *“folkehelseblikket”* skrudd på. Vår forforståelse fra barndommen, voksenlivet og ikke minst vårt masterstudie i folkehelsearbeid, har bidratt til at vi ønsker å skrive en oppgave som retter seg mer mot helheten. Hva er det med stedene barna oppholder seg i som kan ha betydning for deres helse og trivsel?

Formålet med denne oppgaven er å få innblikk og dypere forståelse i hvordan barn i barnehage leker og samspiller på ulike steder når de er ute i barnehagen. Dette ønsker vi å undersøke nærmere gjennom historier fra fem barnehagepedagoger i to barnehager. For barn i barnehage er lek ute en sentral del av hverdagen. Hvordan virker de ulike stedene inn på barnas lek? Hvordan samspiller barna med omgivelsene og med hverandre på de ulike stedene de oppholder seg?

Vi håper denne oppgaven kan bidra til å inspirere og bevisstgjøre ansatte i barnehage, studenter, forskningsfeltet, andre som er tilknyttet barnehagesektoren og de som bidrar til å utvikle lekeplasser på hva ulike steder ute kan bety for barns helse og trivsel.

1.4 Problemstilling

I denne oppgaven har vi følgende problemstilling:

«Barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill».

Med *samspill* mener vi i denne oppgaven barnas samspill med omgivelsene ute, deres samspill med andre barn og deres samspill med andre voksne.

2.0 Teoretisk ramme

I dette kapittelet vil vi presentere teori som vi mener har betydning for å belyse problemstillingen til denne oppgaven, hvor vi ønsker å få innblikk i og dypere forståelse for *barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill*.

2.1 Kropp og bevegelse

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) mente at bevegelse gir en grunnleggende mening til vårt liv i verden (Merleau-Ponty, 1994). Mennesket har en naturlig og grunnleggende trang til å bevege seg, vi er kropper, forholder oss som kropper og handler som kropper. Ifølge Merleau-Ponty (1994) er vi mennesker kropper som vet noe om verden før tanken er tenkt og ordet er uttrykt. I relasjonen mellom organisme og omgivelser er det sansingen som står sentralt. Gjennom sansing og persepsjon finner menneskekroppen sin plass i verden, *væren i verden* (Merleau-Ponty, 1994). Mennesker bebor den verden de lever i med hele sin kropp, og skiller ikke mellom tanker og språk på den ene siden og følelser og fysisk aktivitet på den andre siden. Hos små barn kan vi observere at de tar sin kroppslige plass i verden, og kommuniserer med kroppene sine. De har behov for plass til å bevege seg med store bevegelser i sin kommunikasjon med omverden.

I barnehagen kan barns kroppslighet og *væren i verden* handle om å utvikle seg som menneske, men også om hvordan barn skaper relasjoner til andre barn og steder gjennom kroppslige bevegelser og erfaringer (Sandseter, Hagen & Moser, 2018). Barn er ofte i bevegelse og de utforsker sin egen kropps muligheter. Det er gjennom meningsfulle bevegelser barn finner sin plass, og kan leke og utforske i eget tempo (Fasting, 2017). For voksne kan bevegelser og lek virke kaotisk, fordi voksne vil ha mer system og orden. Fasting (2017) skriver at dette kan ødelegge for barns mulighet til bevegelse og lek. Barn får erfaringer med ulike bevegelser når de er i bevegelse, og får stadig nye erfaringer med ulike bevegelser når de utfører dem ofte. Disse bevegelseserfaringene blir til kroppsbevissthet som lagres som bevegelsesminner i hjernen, og i utviklingene av bevegelser vil også sansene ha roller som er av betydning (Fasting, 2017).

I denne oppgaven blir begrepet *bevegelse* brukt om barns allsidige bevegelser som naturlig følger med deres lek og aktivitet ute.

2.2 Samspill og relasjoner

Den hviterussiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) var sentral for utviklingen av det sosiokulturelle læringssynet. Hans teori bygger på at all intellektuell utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Ifølge han viser barnet fra første dag egen vilje og målrettede handlinger, men samtidig påvirkes det av sosiale spilleregler i omgivelsene. Hans teori om *den nærmeste utviklingssone* peker på at læring og utvikling skjer i sonene mellom det en kan og klarer uten hjelp, og det en må strekke seg litt ekstra for å mestre, med støtte eller veiledning fra noen som kan det (Vygotski, 1978). Sosial læring er viktig for barn i barnehagealder. For de fleste barn er barnehagen den arenaen de får erfare det første samspillet med andre enn den nærmeste familien. Å tilrettelegge for et godt samspill er en av barnehagens viktigste oppgaver. Mange barnehager bruker mye tid ute. Mye av samspillet foregår derfor ute, enten på barnehagens uteområde eller på tur utenfor barnehagens gjerder. Å vite noe om hvilke steder som gir barn muligheter for godt samspill og mulighet for å utfordre seg selv, vil kunne være viktig for barns utvikling.

I James Gibsons (1979) teori om *affordance* skriver Gibson i likhet med Merleau-Ponty (1994) om at vi lever i relasjon til våre omgivelser. Begrepet *affordance* omfatter alle de muligheter som inspirerer og inviterer til aktivitet i det miljøet man befinner seg. *Affordance* er et begrep innenfor økologisk psykologi, og kan sees på som muligheter miljøet kan tilby eller som et individ selv oppdager (Gibson, 1979). Barn ser ofte flere muligheter enn det voksne ser, og disse blir ofte utforsket gjennom lek og aktiviteter. Relasjonene som oppstår i handlingsrommet mellom barn og miljø skaper interesser som bidrar til lek og aktiviteter (Osnes, Skaug & Kaarby, 2020). Begrepet *affordance* kan oversettes med invitasjon, en innbydelse eller et handlingsrom som miljø og individ utgjør sammen, ifølge Osnes et al. (2020). De holdninger voksne har, hva som formidles, tillates og oppmuntres til i et naturlig utemiljø, vil være av betydning for hvordan barn tar i bruk områder (Fasting, 2017).

Steder for barn og barns steder er to vinklinger på begrep om sted i barnehagen (Rasmussen, 2004). Samfunnet er blitt mer preget av institusjoner som har lekeplasser som er utformet av voksne. Dette kaller Rasmussen (2004) for *steder for barn*. Stedene er tilrettelagt for barn, av voksne. Disse stedene er ofte ryddige, trygge og gir god oversikt. Barn søker ofte ut av disse *stedene for barn*, og lager seg *barns steder*. Dette er steder de selv lager seg, eller steder som voksne har laget, men som barna har gjort til sine egne. Dette er ofte steder som engasjerer barna, de er gjerne flere sammen og de vil dra dit gjentatte ganger. Rasmussen (2004) viser til flere natursteder når han viser til eksempler på barns steder. Det skrives om et stort tre i en

bakgård som noen jenter likte å klatre i, men som en nabo forbød dem å klatre i. Det skrives også om noen gutter som lekte på et jorde med gress, en grusvei og noen trær. Der lekte de stadig at de hadde hver sin eiendom. Dette var steder som ikke var lagt til rette for lek, men som barna jevnlig kom tilbake til (Rasmussen, 2004).

I denne oppgaven har vi valgt å omtale områdene utenfor barnehagens lekeplasser som *steder*. Dette gjelder alle de områdene barnehagene går på tur til eller kjører med bil til. I oppgaven vil de benevnes som *steder*, eller de anonymiserte navnene vi har gitt disse stedene. På barnehagens lekeplass i barnehage 2 er det også et område med skog som vi har gitt navnet *Barnehageskogen*. (Se beskrivelse av de ulike stedene i kapittel 5.2.)

2.3 Lek som grunnleggende verdi

Lek ute har en sentral plass i barns hverdag i barnehager i Norge. Det finnes mange teorier om barns lek, og vi vil i denne oppgaven ha blikket rettet mot den frie leken ute der barn selv tar initiativ, uten styring fra voksne. I et fenomenologisk blikk på lek er leken spontan, den skjer her og nå, den er frivillig og spennende (Rasmussen, 2014). Fenomenologi handler om å beskrive og fortolke subjektive opplevelser slik de erfares her og nå (Haugen, Løkken & Röhle, 2013). Fasting (2017) skriver at lek også er bevegelse som er fysisk, energisk og i dialog med steder, og at leken er flertydig og uforutsigbar. Hun tar utgangspunkt i Buytendijk (1933) som betraktet lek i en fenomenologisk tilnærming, hvor lek er meningsfulle handlinger og kroppslige uttrykk som tar hensyn til den konteksten hvor leken opptrer. Dynamikken i leken oppstår ofte spontant, og bevegelsene i lek har ikke noe bestemt utgangspunkt eller mål. Leken er frivillig, selvbærende og et prosjekt i seg selv, og den har stor betydning for barn (Fasting, 2017).

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) skrev om en fenomenologisk tilnærming til lek. Han skriver at lek er energi, og en tilværelse hvor man kan bli fanget og både glemme tid og sted. Videre skriver han at mennesker er natur, og han sammenligner lek med naturlige former for bevegelse slik vi ser i naturen (Gadamer, 2010). Glaser (2021) ser på Gadammers tanker om den frie leken som en livsorientering og en form for *væren i verden*, og trekker fram at leken er både eksistensiell, sanselig og meningsfull for de som deltar.

Fasting (2017) snakker om lek som meningsfulle handlinger bestående av spontanitet og stor trang til å bevege seg og søke nye utfordringer. Barns liv er kroppslig og sanselig, og de uttrykker seg gjennom kropp og bevegelser. Lek ute i barnehagen gir barn muligheter for det,

i miljøer som endrer seg etter vær og årstid, og sammen med andre barn og voksne. Lek og bevegelser bidrar til ei helhetlig utvikling. Barn utfordrer seg selv i lek på flere områder, og ulike situasjoner får barn til å være i kontakt med eget følelsesregister som spenning, glede og frykt (Fasting, 2017).

Sandseter (2014) skriver at barn trenger erfaringer med skummel og artig lek for å få verdifulle erfaringer som kan styrke motorikk, sanseapparat og tro på egne ferdigheter. Hun kaller det *risikofylt lek*, og definerer det som lek som er utfordrende og spennende, og som innebærer at barnet kan skade seg hvis noe går galt. I krysningpunktet der det som er morsomt møter det som er litt skummelt eller utfordrende drives lek med *risiko*. Det er individuelt hvordan barn oppsøker denne type lek. Hun skriver at deltakelse i *risikofylt lek* kan gjøre barn bedre koordinerte, sterkere og mer smidige. Samtidig gir *risikofylt lek* erfaring med å kunne handle raskt, og å kunne mestre gjennom å holde på over tid. På den måten vil barn kunne mestrer nye utfordringer etter egne forutsetninger (Sandseter, 2014).

Sosialpsykologen Mihaly Csikszentmihaly (1990) har utviklet en teori om *flyt*, som beskriver et fenomen der mennesker er oppslukt av en aktivitet og kan glemme både tid og sted fordi de er involvert og fokusert i en aktivitet. Å komme i en tilstand som oppleves som *flyt*, kan skje i forholdet mellom ferdigheter og utfordringer. Hvis utfordringene er for store i forhold til ferdigheter vil man kunne kjenne på frykt, mens hvis det er for få utfordringer vil man kunne kjede seg. For at barn skal kunne oppleve denne tilstanden, må aktivitetene være tilpasset barns ferdighetsnivå, skriver Osnes et al. (2020). Hvis opplevelsene er positive, kan barn bli motiverte til å holde på med aktivitetene over tid. Det kan også bidra til at de gjerne vil gjenta aktivitetene (Osnes et al., 2020).

Lek kan også ha helsefremmende effekt for barn. Sosiologen Aaron Antonovsky (1923-1994) har utviklet en teori om *salutogenese* som har fokus på menneskers opplevelse av sammenheng. Begrepet *salutogenese* betyr "helsens opprinnelse" og stammer fra latin og er satt sammen av ordene *salus* som betyr helse, og *genesis* som betyr opprinnelse (Lindstöm & Eriksson, 2015). Antonovskys teori om *salutogenese* knyttes til menneskers måte å håndtere stress, kaos og ulike utfordringer som livet byr på. Opplevelse av sammenheng (OAS) er et viktig element i den salutogene teorien. OAS består av dimensjonene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Mennesker som har en sterk OAS, vil kunne oppleve en indre trygghet og tro på egne ressurser som kan benyttes på en måte som fremmer egen helse. OAS sees på som en livsinnstilling og en måte å være på som bidrar til mening med livet, for

en selv og i samspill med omgivelsene (Lindstöm & Eriksson, 2015). Teorien om *salutogenese* henviser til menneskers kognitive forståelse av påvirkninger som kommer både fra en selv og utenfra. OAS betraktes som en mestringsressurs som gjør at mennesker kan ta gode valg for å løse utfordringer eller hendelser. For å utvikle OAS er det nødvendig med motstandsressurser som å være i kontakt med egne følelser og tanker, delta i meningsfulle aktiviteter og ha sosiale relasjoner (Antonovsky, 2012). Disse motstandsressursene må kunne brukes på en måte som er bra for helsa for å oppnå en sterk OAS, ifølge Antonovsky (2012). Vi forstår det sånn at denne teorien handler om kognitiv forståelse hos voksne, og at den ikke har med det kroppslige og sanselige perspektivet. Teorien også er brukt i sammenheng med forebyggende folkehelsearbeid i barnehager (Drugli & Lekhal, 2018; Størksen, 2018), og vi oppfatter at den kan gi oss en dypere forståelse om mestring- og motstandsressurser også hos barn.

2.3.1 Former for lek

Lek kan foregå og forstås på mange måter, men det er barna selv som avgjør om det er lek. I den frie leken tar barna initiativ selv og de styrer leken uten innblanding fra voksne (Osnes et al., 2020). Lek kategoriseres gjerne etter hvilken funksjon og form den har, og om den er alene eller sammen med andre (Tetzchner, 2013). *Lek* er et omfattende område. Vi har valgt å fokusere på de fenomener som kom fram om *lek* gjennom intervju samtalen vi hadde med barnehagepedagogene. Vi vil derfor ikke si noe om andre former for lek, selv om vi vet at lek har mange former og innfallsvinkler for barns samspill.

Symbolsk lek er lek hvor barn tar roller som noe annet enn det de selv er, eller gir gjenstander en annen funksjon enn tiltenkt. Denne type lek omfatter utførelser gjort på liksom, ifølge Tetzchner (2012). Det er vanlig å omtale *symbolsk lek* for *rollelek*. Pedagogene som var våre informanter, brukte navnet *rollelek* for denne type lek.

Regellek er en annen form for lek, hvor barna følger bestemte regler for hva de kan gjøre. Ulike spill, sistenlek og konkurranser er eksempler på slik lek. *Rollelek* kan også være styrt av regler, og ifølge Vygotskij er all slags rollelek styrt av regler (Vygotskij, referert i Tetzchner, 2012). Det å late som at en er noe annet, krever at en må følge sosiale regler som omhandler rollen. Det kan handle om hva som er lov eller ikke i leken (Tetzchner, 2012).

Kroppslig lek kan sees på som en samlebetegnelse for flere ulike typer lek hvor barn er i mye bevegelse og hvor aktiviteten ofte er høy. Dette kan være når barn er alene eller sammen med

andre. Det er ingen enighet om hvordan dette begrepet defineres, ifølge Osnes et al. (2020), men denne type lek har likevel noen kjennetegn som handler om å være i bevegelse og å utfordre seg selv. Hverdagen i barnehagen består ofte av kroppslig lek som kommer til uttrykk på ulike måter hos barna (Osnes et al., 2020).

3.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi presentere tidligere forskning som vi finner er relevant for denne oppgaven.

Før vi startet med oppgaven kjente vi allerede til ulik teori som kan knyttes til temaet vi undersøker. Noe har vi fått kjennskap til gjennom dette studiet, og noe har vi tilegnet oss gjennom vårt mangeårige arbeid i og med barnehager. Deretter søkte vi etter annen forskning og artikler som kunne belyse vår problemstilling. Det ble gjort søk i Oria, Google Scholar, Idunn og Christin. Noen av ordene som ble brukt i søk var `outdoorplay kindergarten`, `health promotion preschool`, `childrens places`, `emotional wellbeing`, `naturalized places`, `barns utelek`, `barns lek i natur`. Vi fikk også tips om relevant litteratur fra kollegaer og vår veileder.

Det er gjennom de siste tiårene gjort mye forskning om temaer som omhandler barns lek ute, barns kroppslige lek, barns lek i natur, samt barn og fysiske aktivitet ute (Fasting, 2017; Herrington & Brussoni, 2015; Sandseter, 2020). Utetiden i norske barnehager preges av fri lek, og knyttes ofte til fysisk aktivitet (Moser & Martinsen, 2010). Det har i tidligere forskning vært et særlig fokus på at fysisk aktivitet ute er bra for mennesker, og viktigheten av fysisk aktivitet ute knyttes til god folkehelse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020). Vi vil presentere forskning som sier noe om uteområdenes utforming og hvilken betydning den har for barns lek og trivsel. Vi vil også presentere annen forskning som vi har vurdert som betydningsfull for denne oppgaven.

3.1 Steders utforming og muligheter

I rapporten *Uteområder i barnehager og skoler- hvordan sikre kvalitet i utformingen* blir det gitt anbefalinger på hva som bør bli tatt hensyn til for å sikre god kvalitet i uteområder i barnehager og skoler (Thorén et al., 2019). Formålet med rapporten er å gjennom oppdatert kunnskap kunne gi nye anbefalinger for innholdskvalitet og arealstørrelse i uteområder i skoler og barnehager. Der står det blant annet at det er lite kunnskap om sammenhengen mellom arealstørrelser og barnehagebarns helse og trivsel, og den peker på at barnehager og skoler stadig får mindre areal til utelek. Utnyttelse og ivaretagelse av naturlige elementer på barnehagens uteområder blir nevnt som en av suksessfaktorene i utforming av uteområder. De fant at både representanter fra miljørettet helsevern og landskapsarkitekter ønsker tallfestede

minstekrav på arealstørrelser på uteområder. Landskapsarkitektene oppga at små utearealer begrenser muligheten til å ta vare på eksisterende terreng og vegetasjon, og gjør det også vanskelig å innpasse ny vegetasjon. Erfaringer fra de fem kommunene som deltok i studiene tilknyttet denne rapporten er at en helhetlig tilnærming er nødvendig for å gi god kvalitet på uteområder i skoler og barnehager (Thorén et al., 2019). De fant at dette ikke var tilfelle overalt i dag. Rapporten kommer med flere anbefalinger om innhold på uteområdene. Blant annet er en av anbefalingene at det er viktig å ta vare på eksisterende naturelementer. Å sørge for rolige soner på uteområdet, hvor det er mulig for barna å trekke seg tilbake, er en annen anbefaling. Den gir også anbefaling om å unngå for store flater, som fotballbaner og lignende, men heller opprette mellomstore soner med gode forbindelse med hverandre og som ikke har en bestemt funksjon. Rapporten anbefaler at uteområdet i barnehager bør være på minst 25 kvadratmeter per barn (Thorén et al., 2019).

I en undersøkelse ble det konkludert med at størrelsen på utearealene i de kommunale barnehagene i Oslo har sunket betraktelig de senere år (Nilsen & Hägerhäll, 2012). De viser til en endring i lovverket fra 1975 til 2006, hvor normene for areal til utelek er blitt betydelig mindre, og konkluderer med at det er avgjørende med et lovkrav for å sikre barn nok plass til utelek. Normene som nå er gjeldende blir hos mange ikke fulgt, spesielt i urbane strøk. Forskerne satt dette i sammenheng med regjeringens mål om full barnehagedekning innen 2007, og derav behovet for å etablere nye barnehageplasser på kort tid (Nilsen & Hägerhäll, 2012).

I en annen undersøkelse kom det fram at landskapsarkitekter kan havne i konflikt når de skal utforme barnehagers uteområder (Nilsen & Saglie, 2013). Denne konflikter handler om størrelse og sikkerhetsregler ved utforming. Målet om å designe en god lekeplass kan være vanskelig å gjennomføre på grunn av manglende lovverk som setter krav til minste arealstørrelse på barnehagens uteområde. Dermed erkjenner landskapsarkitektene at barns lekeplasser taper kampen om plassen utendørs (Nilsen & Saglie, 2013).

Utemiljøene som barn omgir seg med påvirker leken og ansattes pedagogiske praksis (Hagen, 2015). I denne studien ble barns bruk av uteområder i lek, og hvordan de bruker ulike komponenter i lekemiljøer undersøkt. Det kom fram at fastmonterte lekeapparater var av mindre interesse for barna. Barna foretrakk gjerne varierte lekemiljø som var uforutsigbare, og hvor de kunne påvirke miljøet selv ved bruk av steiner, pinner og andre løse materialer som de hadde tilgjengelig (Hagen, 2015). Funn gjort av Hagen (2015) tyder på at leken ute

var preget av rollelek og fantasilek. Hagen (2015) viser til Gibsons (1979) teori om *affordance*, og fant at naturlige steder ute hadde flest muligheter for *affordance*.

Et romslig miljø med elementer av natur, noen tilrettelagte områder og steder for å gjemme seg bort kan fremme barns opplevelser av velvære i lek. Dette kom fram i en australsk studie av Moore, Morrisey & Robertson (2019). De analyserte små barns fortellinger som de fikk gjennom en deltakende studie i to barnehager med ulike uteområde. Frihet til å selv bestemme, steder for å gjemme seg bort og tilknytning til naturlige steder var tre temaer som stadig ble fremhevet. Disse tre temaene kan knyttes til velvære, hevder de. I en av barnehagene var uteområdet utformet med overvekt av menneskeskapt og tilrettelagte områder for lek. Det ble gjort funn som peker på fravær av muligheter for å gjemme seg bort, knytte seg til naturlige steder, og til å selv bestemme. Dette førte til mangel på mulighet til å slappe av, være alene og ga en følelse av frustrasjon for barna. Uteområdet i den andre barnehagen ga barna mulighet til å bestemme mer selv, være litt for seg selv, knytte seg til naturlige steder og ha en kreativ lek. Her var uteområdet utformet med mer plass og flere naturlige elementer (Moore et al, 2019).

I en studie med formål å sette naturopplevelser inn i et tverrfaglig, helhetlig og vitenskapelig perspektiv, har forfatteren gjennom egne erfaringer og samtaler med andre mennesker forsøkt å finne ut hva naturen betyr for oss (Danielsen, 2011). Danielsen (2011) ønsker å forklare at vi ved opphold i naturen beveger oss ut og inn eller opp og ned i sanseapparatet, både bevisst og ubevisst. Mange av menneskene hun snakket med syntes det var vanskelig å sette ord på sitt forhold til naturen. Hun kaller dialogen vi har med naturen for *det stille språket*, og forklarer at dette er et språk som er *ikke-verbalt* og *ikke-logisk* (Danielsen, 2011).

3.2 Muligheter for lek

Flere studier peker på viktigheten av å gi barn muligheter for fri lek ute. Mange har fokuset rettet mot nødvendigheten av fysisk aktivitet, mens noen har fokusert på helhetlig utvikling, velvære og mulighet for samspill med andre barn. Ulike undersøkelser viser at barns mulighet for fri lek med andre barn har sunket betraktelig i løpet av det siste halve århundret (Gray, 2011; Skår et al., 2014).

I artikkelen *The decline of Play and the rise of Psychopatology in Children and Adolescent* viser forfatteren til forskning som viser til at barns frilek med andre barn har sunket betraktelig det siste halve århundret, samtidig som en ser en markant økning i psykiske plager

hos barn og unge (Gray, 2011). Det mest merkbare er at barns frilek ute er blitt redusert, og i stor grad erstattet med organiserte aktivitet med voksne som følger med barna fra sidelinjen. Artikkelen understreker at det å få gjenopprettet barns frilek ikke bare er den beste gaven vi kan gi våre barn, men også en helt nødvendig gave om vi vil at de skal få voksne opp til å bli psykisk sunne og følelsesmessig kompetente voksne (Gray, 2011).

Norsk institutt for naturforskning gjennomførte i 2014 en nasjonal spørreundersøkelse blant 3160 foreldre med barn i alderen 6-12 år (Skår, Gundersen, Bischoff, Follo, Pareliussen, Stordahl, & Tordsson, 2014). Foreldrene ble spurt om barnas lek i nærmiljøet og i naturen i sine nære omgivelser. I undersøkelsen fant forskerne ut at selv om barna har god tilgang til naturområder, oppholde barna seg sjeldnere i naturen enn i nærmiljøet ellers. Lek i skogen er en aktivitet få barn gjør i det daglige. Undersøkelsen viste også at de yngste barna (6-9 åringer) oppholder seg mer i naturen enn eldre barn (10-12 åringer), og at voksne ofte er sammen med barna i naturen (Skår et al., 2014).

En Canadisk studie peker på at ustrukturert og fri lek synes å være svært verdifull for barn (Herrington & Brussoni, 2015). Også i denne studien ble det gjort funn som peker på at tiden som brukes til dette har minket. De fant at naturlige elementer som trær, store steiner, vann og sand kan tilby flere muligheter for lek. I miljøer som innehar disse elementene oppleves økt engasjementet, og de bidrar til at barn får et større mangfold i lek. Funnene indikerer at lek og natur ikke kan erstattes av andre materialer eller tiltak, og at dette er viktig for barns helse og utvikling (Herrington & Brussoni, 2015).

I en studie fra New Zealand ble det sett på hvordan ansattes væremåte sammen med barn kan påvirke barns lek når de er i skogen (Mawson, 2014). I denne studien brukes Gibsons teori om *affordance*. Der ble det skrevet om skogen som en *affordance network*, og at det handlet om at det ikke bare var erfaringer i skogen som påvirket barns *affordance*. Mawson (2014) fant tegn til at det er flere faktorer som spiller inn, som hvordan ansatte la til rette for lek, hvordan gruppen av barn var satt sammen, tidligere erfaringer hos barna, hvordan ansatte samhandlet med barna, klær, vaner og forventninger. Alle disse var faktorer som utgjorde *affordance network* (Mawson, 2014).

Det fysiske miljøet i barnehagen kan være av betydning for barns opplevelse av trivsel og trygghet (Sandseter, 2020). Sandseter (2020) viser til at barns muligheter til å ta i bruk det omgivelsene byr på og hvordan det fysiske miljøet ute er lagt til rette for lek og aktivitet, vil kunne prege barns opplevelse og oppfatning av trivsel i hverdagen i barnehagen. Miljøet barn

oppholder seg i så ut til å ha innvirkninger på utvikling, lek, læring og helse. Sandseter (2020) viser til flere studier: Lee (1999), Fjørtoft (2000), Kaarby (2004), som har sett tegn til at lekeplasser som består av naturlige elementer som trær, skog og innslag av naturlig laget lekeplassutstyr som tau og tre, førte til en mer entusiastisk, aktiv og utfordrende lek hos barn (Sandseter, 2020).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for vårt vitenskapelig ståsted, valg av metode og forskningsdesign for denne oppgaven. Vår problemstilling er å få dypere innsikt og forståelse for *barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill*. Vi har derfor valgt en kvalitativ tilnærming, hvor vi har intervjuet fem pedagoger i to barnehager. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne studien innleder kapittelet. Deretter vil vi gå gjennom stegene i vår forskningsprosess, før vi vurderer studiens pålitelighet og gyldighet. Kapittelet avsluttes med etiske betraktninger. Metodediskusjonen vil vi gå inn på i kapittel 4.10.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

For å få frem perspektiver, opplevelser og erfaringer til de fem pedagogene som har vært våre informanter, har vi vært inspirert av en fenomenologisk- hermeneutisk tilnæringsmåte. I kvalitativ forskning handler det om å få dypere innsikt og forståelse av fenomener, og hvor den subjektive opplevelsen er utgangspunktet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ønsket å få innsikt i informantenes perspektiver, opplevelser og erfaringer, noe som er sentralt innen fenomenologi (Thagaard, 2006). Dette er grunnlaget for vårt valg av tilnæringsmåte. I denne oppgaven er det pedagogenes erfaringer fra hverdagen i barnehagen som står i sentrum. Vi er av den oppfatning at hver enkelt pedagogs ståsted, erfaringer og opplevelser er individuelle, og at det som kom fram i intervjuene var preget av disse menneskenes unikhet.

Vi har latt oss inspirere av Kari Martinsens artikkel «*Under kærilig forskning*», hvor hun skriver at det i en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon er meningsinnholdet og erfaringer fra hverdagen som skal avdekkes, istedenfor å lete etter årsaker og fakta. Forskningsdeltakernes opplevelser av situasjonene vektlegges, og forskerens engasjement er *trofast* mot forskningsdeltakernes ståsted (Martinsen, 1991). I denne studien har vi etter beste evne strebet etter å møte pedagogene som har vært informanter med åpent sinn og vært inspirert av å følge en *kjærlig forskning*. Informantene har vi valgt å kalle for *pedagoger* gjennom resten av denne oppgaven.

4.1.1 Fenomenologi

Denne studien er et resultat av interaksjon mellom pedagogene og oss som forskere, og pedagogenes subjektive opplevelser om de fenomen som utdypes i problemstillingen.

Fenomenologi er en filosofi som vektlegger situasjoner, begivenheter eller ting slik som det fremstår for oss gjennom våre sanser. Fenomenologisk filosofi kan beskrives som læren om «det som viser seg» (Johannesen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L, 2010). Filosofen Edmund Husserl (1838-1917) omtales som fenomenologiens far og grunnlegger (Befring, 2015). Husserls utvikling av *fenomenologi* ble til som en motreaksjon mot de deduktive tankemåter som preget matematikk og naturvitenskapen som Husserl arbeidet med. Husserl engasjerte seg i filosofiske og psykologiske studier, og rundt år 1900 ble fenomenologien presentert som en ny filosofi (Befring, 2015). Fenomenologi handler om forståelser for fenomener ut fra erfaringer og opplevelser fra virkeligheten, hvordan de trer fram for oss. Hans Lipps (1889-1941) som var Husserls elev, har kritisert Husserl for hans tanker om at den fenomenologiske vitenskapen må følge noen universelle regler og prinsipper (Martinsen, 1991). Martinsen løfter i sin artikkel «*Under kjærlig forskning*» en diskusjon om forskning som bærer preg av for mange prinsipper, systemer og strukturer, og er kritisk til slik forskning. Martinsen (1991) viser til betraktninger gjort av Lipps om hva en situasjon er. Ifølge henne befinner mennesker seg alltid i situasjoner som vil være preget av erfaringer og handlinger. En situasjon er ikke bestemt, men ubestemt og dermed vil situasjonen kunne utformes og tre fram på forskjellig vis (Martinsen, 1991).

Fenomenologi har hatt stor innflytelse innenfor mange fagfelt, og har hatt stor betydning for utvikling av kvalitative forskningsmetoder (Befring, 2015). Innenfor fenomenologi finnes det i dag flere ulike retninger som baserer seg på ulike forståelser ut fra andre filosofer. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var en av filosofene som var inspirert av Husserl. Merleau-Ponty viet mer oppmerksomhet til kroppen, og understreker i sin kroppsfenomenologi hvordan mennesker er til stede i verden gjennom hele sin kropp. Vi mennesker er forankret i verden gjennom våre kropper hvor tanker, språk, sansing og bevegelse er en del av en helhetlig kroppslig opplevelse. Den levde kroppen er både subjekt og objekt, berørt og berørende ut fra situasjon, erfaringer og interaksjoner med andre mennesker (Merleau-Ponty, 2012). Sansing og persepsjon gjennom kroppen er grunnleggende for menneskets tilværelse. Det er gjennom kroppen mennesker er i kontakt med seg selv, verden omkring i fortid, nåtid og fremtid (Kvale & Brinkmann, 2015). Merleau-Ponty (2012) har gitt oss teoretisk inspirasjon når det gjelder tilnærming til kropp og bevegelse som vi skriver mer om i kapittel 2.1.

4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan forstås som læren om fortolking av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere måter, og at meningen må forstås i sammenheng med det som studeres (Thagaard, 2006). Vår egen forforståelse kan bidra til at vi vil kunne få ny innsikt og forståelse (Lindseth & Nordberg, 2004). I vår prosess har vi som forskere vært nødt til å leve oss inn i informantenes fortellinger ved å lytte til deres opplevelser, og ha et ønske om å utvikle vår forståelse. Målet var å oppnå en forståelse ut fra egen forståelse, uten at forforståelsen ble fremtredende.

Hans-Georg Gadamer (1900- 2002) regnes som en av de fremste representantene for den moderne hermeneutikken. Han var opptatt av at det ikke finns en riktig eller ekte tolkning, men at tolkning vil være avhengig av vårt ståsted og vår egen histories kulturelle arv. I følge Gadamer vil vår interaksjon endres ut fra situasjonen vi står i. Gadamers filosofi om menneskets historisitet, *væren i verden* ble en lære (Gadamer, 2010).

4.1.3 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Fenomenologisk-hermeneutiske undersøkelser tar utgangspunkt i betydningen av den levde erfaringen slik den blir forstått av den som undersøker. Tolkingen av fenomener kan bidra til økt innsikt som kan endre eller utvikle egen praksis (Lindseth & Nordberg, 2004). Fenomenologi handler om å få frem historier og situasjoner fra virkeligheten, og om forståelse for de fenomener som trer fram (Martinsen, 1991). En hermeneutisk tilnærming retter seg mer mot vår forforståelse, og at tolkinger gjøres med utgangspunkt i vår verden slik vi ser den. Vi har aldri med oss *ingenting* inn i møter med mennesker. Vi vil være farget av våre liv, erfaringer, holdninger og moral (Thagaard, 2006). I artikkelen «*Under kærilig forskning*» skriver Martinsen (1991) at hensikten med en *kjærilig forskning* er å få frem den levde erfaringen i den praksisen som undersøkes. For å få dette til, må forskeren møte en situasjon med åpenhet, og ikke være opptatt av å få situasjonen til å passe inn i et system eller en metode. I den *kjærlige forskningen* er forskeren nær praksisfeltet, og trofast til fortellingene som kommer derfra. Samtidig er forskeren fri til å være *troløs* mot det systemet som forskes på, siden forskeren står i en annen posisjon enn forskningsdeltakerne. En *kjærilig forskning* er en kritisk forskning, som er både *trofast* og *troløs* på samme tid. I en *kjærilig forskning* skal dagligspråket skrives frem, språket bør være følsomt og stemt, slik at en kan se

flere sammenhenger i situasjonen. Det finnes alltid en dobbelthet, hvor noe er underforstått ut fra situasjonenes bevegelige bakgrunn. For å forstå en situasjon må vi forstå mer enn det som sies og sees (Martinsen, 1991).

All fortolking vil bestå av konteksten det tolkes i, vår forforståelse og det vi skal tolke. Det kan gi en sirkulær, eller mer som en spiralformet prosess, som kan bidra til en økt helhetsforståelse for det temaet vi undersøker. En slik prosess kalles *den hermeneutiske sirkel* (Befring, 2015). Det vil være stadig bevegelse mellom forståelse, vår forforståelse og fortolking som blir gjort (Johannesen et al., 2010).

I denne oppgaven er det pedagogenes fortellinger som er i sentrum. Da må vår egen forforståelse settes til siden, og vi må forholde oss til fortellingene med undring og åpenhet. Samtidig må vi være bevisste på at vi alltid har med oss vår forforståelse, og la denne være en mulighet for oss til å forstå mer enn det som sies og sees. Dette har vært en balanseøvelse som vi har forsøkt å være bevisste på gjennom hele prosessen med oppgaven. En styrke for oss er at vi er to som skriver sammen, noe som har gjort det mulig å reflektere sammen gjennom hele arbeidet med oppgaven. Denne felles refleksjonen har vært viktig for oss, og vi har brukt mye tid på å reflektere rundt empiriens møte med vår forforståelse.

4.2 Forforståelse

Fortolking av det som kom fram i intervjuene sees i sammenheng med tilstedeværelsen av vår egen forforståelse. Vi som utfører dette prosjektet, har begge tidligere yrkeserfaring fra barnehage. Der har vi vært opptatt av, og fått erfaring med at det å være ute i natur kan gi mange positive opplevelser for barn og voksne. Vi har begge i de senere år jobbet som rådgivere inn mot barnehagesektoren, og fått erfaringer fra mange ulike barnehager.

Det at vi har kjennskap til fenomener innenfor barnehagefeltet kan være både positivt og negativt for utfallet i et prosjekt som dette. Noe som kan være positivt, er at vi bedre vil kjenne igjen fenomener som kommer fram i samtalene, og vi kjenner til de rammer, muligheter og utfordringer barnehager har som organisasjon. Noe som kan være negativt, er at det kan være vanskelig å lytte med åpent sinn i møte med pedagogene og i tolking av data. Vi er oppmerksomme på at vår forforståelse kan skape et hinder for oss. Våre spørsmål, hvordan de fremstilles og vårt kroppsspråk kan påvirke pedagogene. Vi måtte derfor være oppmerksomme på å gå åpent inn i samtalene og legge bort all fortolking. Dette var noe vi to

hadde snakket mye om i forkant, både under utforming av intervjuguide, under forberedelse og under gjennomføring av intervjuene.

Da vi kom til analysefasen var vi særlig oppmerksomme på at vår forforståelse ikke skulle få gi retningen i pedagogenes historier. Det å gjøre transkriberingene ordrett på dialekten til hver pedagog, hjalp oss å holde fokuset og gjøre deres stemmer levende i fortellingene. I analysefasen var vi også bevisste på å jevnlig reflekterte sammen om hvem sine stemmer som kom fram. Vi måtte også her forsøke å være bevisste på hvordan vi vektla det som kom fram i empirien. Her ble det viktig å se sammenheng mellom problemstillingen og pedagogenes historier, og bevisst vektlegge det som pedagogene fremhevet, ikke det som vi i vår forforståelse synes er viktig.

Ved å være oppmerksomme på dette, kan vår søken etter dypere innsikt og nye tolkinger bidra til økt og utvidet forståelse av hva som tredde fram i samtalene og analysene. Vår forforståelse, forståelse og fortolkning av konteksten og det som skal tolkes, vil kunne føre oss inn i en hermeneutisk spiral hvor vi kan oppnå ny forståelse for helheten. I samfunnsvitenskapelig forskning kan det å prøve å eliminere forskerens påvirkning resultere i mangelfull dybde (Smith, 2015). Videre skriver Smith (2015) at forskerens engasjement i studien bør fremheves, samtidig som et kritisk blikk bør sørge for å ivareta kvaliteten i oppgaven. I arbeidet med oppgaven har vi hele veien vært bevisst vår forforståelse, og ønsket å ta denne med oss som en styrke inn i prosessen. Vi mener at vår forforståelse først og fremst har vært en styrke for oss, og at vi uten denne ikke ville fått den innsikten vi nå har oppnådd. Sett i lys av den sirkulære prosess i den hermeneutiske sirkel, har vår forforståelse gitt oss mulighet til å forstå dypere de fenomenene vi har undersøkt, under forutsetning at vi hele veien har reflektert kritisk rundt den.

4.3 Valg av forskningsmetode

Tema og problemstilling for prosjektet er utgangspunktet for valg av forskningsmetode (Ringdal, 2013). I denne oppgaven ønsker vi å få innsikt i og dypere forståelse for hvordan fem pedagoger fra to barnehager erfarer hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill i barnehagen. Med bakgrunn i valgte problemstilling, prosjektets omfang og tilgjengelige ressurser, har vi derfor valgt kvalitativ metode som tilnærming. Kvalitative forskningsmetoder søker dypere kunnskap og forståelse for hvordan fenomener kommer til uttrykk hos noen, mens kvantitative forskningsmetoder søker i bredde med større mengde

(Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2006) peker på at de fleste kvalitative metoder preges av en direkte kontakt mellom de som forsker og de som studeres, og at målsettingen med kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener.

Valg av metode avhenger også av hva som er mulig å gjennomføre innenfor gitte forutsetninger. Valg av metode i mange forskningsprosjekter preges av begrensede ressurser (Tjora, 2018). Dette er tilfelle også for oss. Praktiske forhold i form av tilgjengelige ressurser som tid og økonomi, samt mulighet vi har hatt til å kunne gjennomføre intervjuesamtaler, har vært hensyn vi har måtte forholde oss til. Vi har strebet etter å skaffe informanter som har kunnet gi oss relevant og tilstrekkelig informasjon om det vi ønsker innsikt og dypere forståelse for. Et av kjennetegnene til kvalitative metoder, er at vi får mulighet til informasjon fra et begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannesen, 2012). I dette prosjektet har vi fått informasjon gjennom barnehagepedagogenes fortellinger knyttet til vår problemstilling. Kvalitativ metode tillater spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og informant. Ved å stille åpne spørsmål, gir det informantene mulighet til å ordlegge seg fritt og utfyllende med egne ord i sine svar (Christoffersen & Johannesen, 2012). Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) har vi som forskere mulighet til å tilpasse oppfølgende spørsmål. Kvalitativ metode egner seg derfor godt til vår problemstilling som er å få innsikt og dypere forståelse for *barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill*. Det hele i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv.

4.4 Kvalitative forskningsintervju

Kvalitative intervjuer er en vanlig måte for å samle inn kvalitative data. Metoden er fleksibel og kan brukes i mange sammenhenger. En kvalitativ intervju samtale vil kunne gi mulighet for fyldige og detaljerte beskrivelser. Det er nødvendig å intervju så mange at vi har mulighet til å gi innsikt og forståelse på det vi lurer (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er i denne studien gjort semistrukturerte intervju med fem pedagoger i to barnehager i Nordland.

Vi har søkt etter en dypere innsikt og forståelse ved å ta del i pedagogenes erfaringer og fortellinger. Ifølge Thagaard (2006) kan en samtale være et godt utgangspunkt for å få innsikt i hvordan personalet opplever og reflekterer over en situasjon. Datainnsamlingen har vi kalt intervju, men vi har hele tiden hatt fokus på å legge til rette for at intervjuene skulle arte seg mer som samtaler med pedagogene. Det er pedagogenes erfaringer, tanker og meninger som danner grunnlaget for det videre arbeidet i denne oppgaven. I kvalitative studier utvikles data

og tolkinger ut fra informantenes fortellinger ifølge Thagaard (2006), og det gjelder også i denne oppgaven.

4.4.1 Intervjuguide

Vi utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) som skulle være et hjelpemiddel for å kunne ha fokus mot problemstillingen i denne oppgaven. Å utarbeide en intervjuguide handler om å omsette problemstillingen til konkrete temaer gjennom å stille underliggende spørsmål (Dalen, 2013). Problemstillingen lå foran oss hele tiden da vi arbeidet med utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette for at spørsmålene skulle ha relevans for problemstillingen. Strukturen på intervjuguiden ble delt inn i de tre fasene: oppvarming, refleksjon og avrunding, etter inspirasjon fra Tjora (2018). I første fase, som er oppvarming, var vi bevisste på å skape en trygg og god atmosfære, som kunne føre til at pedagogene åpnet seg opp for oss.

Refleksjonsdelen danner kjernen i intervjuguiden, og var tenkt som en støtte gjennom intervjuene. I avrundingen ba vi pedagogene si noe om hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Tilbakemeldingen tok vi med oss inn i gjennomføringen av de andre intervjuene. Vi var oppmerksomme på at faren med å bruke en intervjuguide er at man kan «låse seg» for mye til spørsmålene, og ikke åpner seg opp for det som trer fram i samtalen. Martinsen (1991) kritiserer tilnærminger som er styrt av systemer og strukturer, og kaller det for «*ukærlig forskning*». Vi som intervjuere var ansvarlig for å legge til rette for en stemning, hvor pedagogene selv fikk forme samtalen. Intervjuguiden ble utarbeidet for å hjelpe oss til å strukturere intervjuene. Det ble laget noen vide spørsmål som pedagogene fikk mulighet til å forme samtalen rundt. Ved å stille flest mulig åpne spørsmål, og å åpne oss opp for pedagogenes svar, strebet vi etter å få til en samtale hvor pedagogene kunne fortelle fritt om sine erfaringer knyttet til problemstillingen. Intervjuguiden inneholdt også noen hjelpespørsmål som kunne stilles om det ble behov for det.

4.4.2 Prøveintervju

I forkant av intervjuene gjennomførte vi ett prøveintervju. Målet med prøveintervjuet var å få erfaring med vår rolle som intervjuere. Vi ønsket å finne ut hvordan intervjuguiden fungerte, og hvor lang tid intervjuet ville ta. Vi ønsket også å finne ut hvordan samspillet mellom oss to intervjuere fungerte i intervjusituasjonen. Vi vurderte i forkant om vi skulle dele intervjuet mellom oss, men bestemte oss for at begge skulle delta på hele intervjuet hvis dette var greit

for “prøveinformanten”. “Prøveinformanten” syntes dette var greit. Etter erfaringene vi gjorde oss under prøveintervjuet, fant vi ut at den ene av oss to kunne være ansvarlig for intervjuet, mens den andre hadde ansvar for å få tatt opp samtalen. Vi erfarte det også som en fordel at den som styrte det tekniske også kunne stille oppfølgende eller utdypende spørsmål til “prøveinformanten”. Vi fikk gode tilbakemeldinger fra “prøveinformanten” etter gjennomført prøveintervju. Hun syntes det hadde fungert bra at vi var to som intervjuet henne, og hun syntes dynamikken mellom oss var god. Hun syntes også spørsmålene vi stilte henne var interessante. Vi syntes selv prøveintervjuet gikk bra, og etter å ha diskutert det, fant vi ut at vi ikke hadde behov for å gjennomføre flere prøveintervju. Vi følte oss trygge nok til å gå i gang med intervjuene.

4.4.3 Utvalg og rekruttering

For å få mulighet til å ta del i erfaringer, valgte vi barnehager med uteområder bestående av både lekeinstallasjoner og naturlige elementer som trær, steiner, bakker og gress. Vi så etter barnehager som jevnlig benytter seg av steder i nærheten av barnehagen, ved å søke på barnehagens hjemmesider. Vi ønsket å snakke med pedagoger som har erfaringer med barns lek og samspill i ulike steder hvor barna og de ansatte oppholder seg. Vi ønsket også pedagoger med ulik alder og erfaring. Derfor ble det gjort et strategisk utvalg i dette prosjektet. Med strategisk utvalg forstår vi det som at barnehagen og informanter velges ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for å belyse prosjektets problemstilling og de teoretiske perspektivene (Thaagard, 2009). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at når de som deltar i en studie både ønsker og har noe å fortelle om, vil det kunne bidra til relevante og informasjonsrike data.

Flere barnehager ble kontaktet for å rekruttere informanter, men vi opplevde at det var vanskelig for mange av barnehagene å prioritere tid til deltakelse. Verden har gjennom forskningsperioden stått i en spesiell situasjon på grunn av koronapandemien. Alle barnehager i Norge har måttet forholde seg til nasjonale smittevernregler. Dette medførte at det var vanskelig for barnehagene å slippe utenforstående inn i barnehagen på grunn av smittevernhensyn. Vi ventet derfor til en periode med lite smitte før vi kontaktet aktuelle barnehager. Vi har begge som skriver denne oppgaven lang erfaring fra barnehagesektoren, som nevnt i kapittel 3.2. Det er mange barnehager i nærområdet som er kjent for oss, vi har

derfor valgt å kontakte barnehager vi ikke har kjennskap til fra før. Dette førte til at vi måtte reise ut av egen kommune og region.

Vi endte opp med å ha samtaler med fem pedagoger i to barnehager. Kvale og Brinkman (2015) nevner at det er nødvendig å intervju så mange det trengs for å få svar på det man søker informasjon om, eller som i denne oppgaven å få innsikt og dypere forståelse. Vi fant ut at disse fem dannet et godt nok utgangspunkt for vår kvalitative studie. Pedagogene hadde ulike kjønn, ulik alder og variert ansiennitet fra arbeid i barnehage, og de ga oss fyldige fortellinger som omhandlet vår problemstilling. Mer utdypende beskrivelser av barnehagene finnes i kapittel 5.1.

4.4.4 Gjennomføring av intervju

Det ble gjennomført intervjusamtaler individuelt med hver pedagog. Heretter vil vi i denne oppgaven kalle intervjuer for samtaler. Styrer i hver av barnehagene hadde ordnet et egnet sted hvor vi kunne sitte uforstyrret for å gjennomføre samtalene. Vi sørget for at vi ankom barnehagene i god tid før vi skulle starte samtalene. Dette ga oss tid til å gjøre oss klare, noe som ga oss ro før pedagogene kom inn i rommet.

Samtalene startet med at vi spurte pedagogene om det var greit at begge forskerne deltok. Vi forklarte dem om vår rollefordeling, og at vi ønsket å være to siden vi skriver oppgaven sammen. Vi informerte om at en av oss ville føre samtalen, mens den andre kunne stille noen spørsmål underveis. Samtidig var vi tydelige på at samtalene også kunne gjennomføres med bare en av forskerne til stede. Ingen av pedagogene hadde innvendinger om at vi begge gjennomførte samtalen. Informert samtykke ble signert i forkant av samtalene av samtlige pedagoger. Det ble også spurt om vi kunne bruke lydopptaker, slik at vi kunne ha oppmerksomheten mot dem og det de fortalte. Alle pedagogene tillot bruk av lydopptaker. Samtalene hadde en varighet på mellom 50 - 75 minutter.

I vår søken for å få frem fenomener tilknyttet vår problemstilling, ønsket vi å legge til rette for samtaler med inspirasjon av *dialogisk dialog* (Arnkil og Seikkula, 2017). En dialogisk praksis handler om at vi som samtalepartnere må være helt og fullt til stede i samtalen, og at vi må være oppmerksomme på at andre mennesker alltid rommer mer enn det vi kan forstå (Arnkil & Seikkula, 2017). Hele følelsesregisteret og alle sanser måtte være påkoblet under samtalene, slik at vi som intervjuere var mottakelig for det som kunne komme. Vi ville følge det som ble fortalt for så å bygge videre på det i samtalen. Dette mener Arnkil og Seikkula

(2017) er faktorer som legger til rette for dialog. Det å være nysgjerrig på pedagogene og deres erfaringer var en viktig forutsetning for å få til en *dialogisk dialog*. Vi måtte møte pedagogene med anerkjennelse, ydmykhet og respekt ved å lytte og vise genuin interesse for deres fortellinger. Å kunne vise ekte engasjement og inneha en lyttende holdning med oppmerksomheten rettet mot informanten er intervjuers rolle (Thagaard, 2006). Ved å respondere med anerkjennelse og interesse på fortellingene fra pedagogene, opplevde vi at pedagogene gjerne delte av sine erfaringer. Vi var oppmerksomme på kroppslige uttrykk fra pedagogene. Ifølge Thagaard (2006) vil det å være åpen for det som formidles både verbalt og kroppslig, gi et mer omfattende grunnlag for å forstå det som informantene ikke formulerer med ord. Vi erfarte at når pedagogene snakket om fenomener som var viktige for dem og som berørte dem, snakket de med mer engasjement og endret toneleie.

I forkant av samtalene informerte vi pedagogene om at pauser og stillhet kan være bra for begge parter for å reflektere over det som blir sagt. Dalen (2013) oppgir at pauser kan være skapende fordi det gir tid til å reflektere over spørsmålet som er stilt. Refleksjon, undring, nysgjerrighet og ettertenksomhet hører hjemme i en fenomenologisk tradisjon, og ofte trengs det tid for å kunne fremstille det man ønsker å formidle. Martinsen (1991) skriver at en undring er noe man blir brakt inn i uten at man helt vet hva det er, og at undringen utfordrer tenkingen. Det er nettopp dette vi har vært opptatt av, at vi gjennom samtalene skal oppleve undring sammen. Dynamikken under samtalene opplevdes som god, vi fikk tilbakemeldinger fra alle pedagogene i etterkant på at det hadde vært en god og givende opplevelse for dem. Flere nevnte at de hadde fått ny inspirasjon og mulighet til å reflektere over egen praksis.

Etter samtalene gikk vi litt rundt på lekeplassene for å få dypere forståelse for historiene som pedagogene nettopp hadde fortalt oss om. I hver barnehage gikk vi også til ett av stedene utenfor barnehagens lekeplass.

Etter hvert som vi var ferdige med intervjuer, tok vi lydopptak av våre egne tanker og inntrykk av det vi hadde opplevd. Dette for å enklere kunne huske opplevelsen, stemningen, kroppsspråk, og det som kom til oss underveis i intervjuene.

4.5 Behandling av data

Lydopptakene ble lyttet til og transkribert kort tid i etterkant. De ble lyttet til flere ganger, slik at vi kunne bli godt kjent med det innsamlede materialet, både før, underveis og etter transkribering.

Transkribering handler om å gjøre de muntlige intervjuene om til en tekst (Tjora, 2018). Intervjuene ble fordelt slik at en av oss transkriberte to intervjuer, og den andre transkriberte tre intervju. De fleste transkripsjoner fanger opp det verbale språket, og det er vanskelig å gjengi kroppsspråk, blikk-kontakt og kontekst som kan være av betydning (Kvale og Brinkmann, 2015). Vi ble derfor enige om å utføre ei fullstendig transkribering, og få med en korrekt og fullstendig gjengivelse av det informantene sa. Det vil si at vi skrev ned uttrykk som «ehmm», «eh» og brukte tegn for å markere pause i setninger og ord. Dette kan indikere at informanten er usikker, eller må tenke seg om før de ordlegger seg (Tjora, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) drøfter problemstillingen med å lage ordrette transkripsjoner. De skriver at dette er utfordrende fordi de ordrette transkripsjonene kan bli helt feil når de kommer på papir. Vi hadde dette i tankene da vi startet med den ordrette transkriberingen, men fant ikke at dette ble feil for oss. Intervjuene ble transkribert på dialekt for å ikke miste ord og uttrykk, og for å bevare autensiteten. Vi mener at hvis vi hadde oversatt til bokmål, kunne vi risikert å måtte gjøre om grammatikk og miste særegne uttrykk. Hvert intervju ble nummerert for å bevare informantenes anonymitet.

Etter transkriberingen lyttet vi gjennom alle intervjuene sammen, samtidig som vi leste gjennom det transkriberte materialet. Dette for å sikre at all data var kommet med, og for å kunne få felles erfaring med innholdet. Etter hvert intervju reflekterte vi sammen rundt det som ble sagt. I arbeidet med det transkriberte materialet har vi vært oppmerksomme på informantenes utsagn, og hvordan disse er blitt tolket.

4.6 Analyse og tolking av data

Det store datamaterialet krevde systematisering, refleksjon og analyse for å kunne gi noen funn. Vi lot det gå noen uker fra intervju og transkribering til vi startet analysearbeidet. Dette for å la materialet synke godt inn hos oss. I denne perioden lyttet vi til intervjuene på nytt hver for oss, for å bli enda bedre kjent med materialet.

Tilnæringsmåten vi har valgt å bruke er eksplorerende og i utgangspunktet induktiv, altså nær samtalene og pedagogenes fortellinger. Det vil si at vi har forsøkt å gjøre noen funn gjennom det empiriske datamaterialet, som vi senere ville knytte til tidligere forskning og relevant teori (Kvale & Brinkmann, 2015).

Formålet er å få en innsikt og dypere forståelse for *barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill*. Som nevnt i kapittel 4.2 har vi

mye forforståelse med oss inn i arbeidet med oppgaven. Vi har gjennom flere år lest teori om temaet, og vi har opparbeidet oss erfaring med barns lek og samspill ute. For å holde teori og forforståelse mest mulig unna arbeidet med analysen av empirien, valgte vi to strategier. Den ene strategien var at vi la bort all teori mens dette arbeidet pågikk. Dette var ikke alltid like enkelt, og vi måtte være bevisst på hvordan vi skulle håndtere det de gangene teorier ble for fremtredende. Vi valgte da å skrive teorier inn i et eget notat, for å kunne slippe tak i dem frem til analysen av empirien var ferdig. Den andre strategien var at vi reflekterte mye sammen under arbeidet med å analysere empirien. Dette for å sikre at det var pedagogenes erfaringer og fortellinger vi forholdt oss til, og ikke våre egne tanker og tidligere erfaringer.

Vi har latt oss inspirere av Malteruds (2017) modifisering av systematisk tekstkondensering (*Systematic Text Condensation- STC*) som bygger på psykologisk fenomenologisk analyse av psykologen og fenomenologen Amadeo Giorgio. Dette er en systematisk og strukturert metode som vi opplevde som god støtte i analyseprosessens første del. Analyseprosessen STC består av fire steg: 1. *Helhetsinntrykk: fra kaos til temaer*. 2. *Identifisering og sortering av meningsbærende enheter: fra temaer til koder*. 3. *Kondensering: fra kode til mening*. 4. *Sammenfatning: fra kondensering til beskrivelse og konsepter* (Malterud, 2017).

Analyse av data er også inspirert av Lindseth og Nordbergs fenomenologisk-hermeneutiske analysemetode for forskning innenfor levde erfaringer (Lindseth & Norberg, 2004). Denne metoden er forankret i fenomenologien og i hermeneutikken, og kan egne seg godt for å kunne analysere menneskers erfaringer, slik vi ønsker i dette prosjektet. Ved å ha en hermeneutisk tilnærming til fenomenene, forsøker vi å tolke datamaterialet ut fra at fenomenene må forstås i sammenheng med det vi studerer, og at vi forstår dette i lys av helheten (Thagaard, 2006).

Martinsens (1991) tanker i artikkelen «*Under kjærlig forskning*» har også vært en viktig inspirasjon for oss i vårt arbeid med tolkningen av datamaterialet. Hun skriver at fenomenologien ikke kan være systematisk, og viser til Lipps som uttalte at dette skyldes at de fenomener man møter ikke alltid utgjør en systematikk og sammenheng. Vi har ønsket å være *trofaste* mot pedagogenes fortellinger ved å leve oss inn i disse, og skrive disse frem så godt vi kan i våre funn. Her har det som nevnt tidligere vært nyttig at vi er to som skriver på oppgaven sammen. Vi har gjennom hele analysearbeidet reflektert sammen med fokus på å få pedagogenes stemmer best mulig frem.

Som nye i rollen som forskere var det trygt å støtte seg til Malteruds (2017) metode da vi gikk i gang med analysearbeidet. Vi startet med det hun kaller *Helhetsinntrykk – fra kaos til temaer*. Helhetsinntrykket, som er det første steget i analyseprosessen, handler om å skaffe seg oversikt over hva det innsamlede datamaterialet handler om (Malterud, 2017). Vi har gjennom hele analyseprosessen laget vårt eget system i dataprogrammet Word. Der ble det laget tabeller som fulgte analyseprosessen. I det første steget ble alle intervjuer lyttet til og transkribert. Så hørte vi på hvert av intervjuene sammen for å se hvilke temaer som trådte frem. Deretter identifiserte vi noen foreløpige temaer. Dette var et massivt stykke arbeid som førte oss til 12 foreløpige temaer, som vi satte inn i en tabell. Disse temaene var: *samspill, lek, trygghet, utfordringer, steder, fysisk aktivitet/sanser, gruppestørrelser/gruppeinndeling, voksenrollen, korona, kroppslighet, utforming uteområdet innenfor gjerdet, og utetid*. Malterud (2017) anbefaler 4 til 8 temaer. I denne fasen syntes vi det var for tidlig å begrense oss til dette, og fortsatte derfor prosessen med 12 foreløpige temaer. Allerede her oppdaget vi at i vår tilnærming må det være fenomenene som kommer frem som styrer gangen i analysen, og ikke et bestemt system, slik Martinsen (2010) poengterer.

Da dette var gjort gikk vi videre til trinn to i Malteruds metode: *Identifisering og sortering av meningsbærende enheter: fra temaer til koder*. Her skal de foreløpige temaene sorteres, gjennomgås og bli til det som Malterud (2017) omtaler som koder. Vi har valgt å bruke navnet *tema* i stedet for koder, og *undertema* i stedet for undergrupper. Vi synes disse begrepene passer bedre. Vi fargekodet innhold i empirien som vi ønsket å ta med oss videre i analyseprosessen. Vi valgte å ikke begrense de foreløpige temaene, men startet heller med å sette inn meningsbærende elementer inn i et skjema under disse 12 foreløpige temaene. De meningsbærende elementene ble fargekodet etter hvilke pedagog de tilhørte og satt inn under de 12 temaene. På denne måten sikret vi at alle pedagogene ble representert inn med flere sitater. I denne fasen merket vi at vi løsrev oss mer og mer fra Malteruds metode. Veien ble til mens vi gikk, og analysearbeidet ble gjort med flytende overganger, hvor vi beveget oss frem og tilbake i datamaterialet.

Da vi var kommet hit i analyseprosessen, opplevde vi at vi trengte å stille noen oppfølgingsspørsmål til pedagogene. Disse ble sendt til dem på e-post, og vi fikk svar fra samtlige pedagoger kort tid etterpå. Noen av svarene vi fikk, valgte vi å ta med oss videre inn i analyseprosessen.

Da vi hadde satt inn meningsbærende elementer under de tolv foreløpige temaene, ble det tydelig for oss at flere temaer overlappet hverandre. Derfor ble neste trinn i prosessen å redusere temaene. Etter mange runder og mye refleksjonen oss imellom ble temaene redusert fra tolv til åtte. De åtte temaene vi kom frem til var: *hvor befinner barna seg, lek, samspill, voksnes rolle i utelek, gruppestørrelse, utfordringer for barna, ekskludering /inkludering, og korona.*

Nye runder førte til at vi gikk fra åtte til fire temaer. Disse fire temaene var: *områder, lek og allsidig bevegelse, samspill og gruppestørrelser, og korona.* Vi hadde nå løsrevet oss fra Malteruds metode, og var mer tro til vår egen tilnærming. Martinsens tanker om *kjærlig forskning* ble en nyttig inspirasjon og støtte i prosessen videre. Vi var også bevisste på å ha fokuset på at analysearbeidet var i samsvar med vår problemstilling.

Vi startet nå arbeidet med å finne undertema. Nye tabeller ble laget, og mulige undertema ble satt inn under hvert tema. Deretter ble meningsbærende elementer knyttet til undertemaene. I en prosess hvor vi fikk innspill fra veileder, kom vi fram til endelige navn på temaer og undertemaer. Vi endte opp med to temaer med undertemaer tilknyttet dem. Temaene ble: *Stedene inviterer til allsidig lek og aktivitet* og *Gruppestørrelsene påvirker barnas samspill*. Temaene med undertema vil vi presentere i sin helhet i en tabell i kapittel 5.2. Gjennom hele prosessen leste vi stadig gjennom datamaterialet, og lyttet til samtalene for å sikre at funnene var i tråd med det som kom frem i samtalene og i tråd med problemstillingen.

Da vi var kommet et stykke inn i analysearbeidet måtte vi sette arbeidet med oppgaven på pause i fem måneder. Etter disse månedene måtte vi sette oss inn i datamaterialet på nytt. Det var en heftig prosess, samtidig som vi opplevde den som nyttig. Her ble lydopptakene et viktig hjelpemiddel, det å lytte til disse hjalp oss til å komme inn i refleksjonene til informantene igjen, og til å kjenne på stemningen som var i rommet under intervjuene. Vi gikk nøye gjennom alt arbeidet vi hadde gjort før pausen, hver for oss og sammen. Vi opplevde under arbeidet med å komme inn i materialet igjen, at oppgaven hadde «vokst» på oss. Etter å ha hatt avstand til den i flere måneder, så vi nå på den med nye øyne. Dette var svært nyttig. Vi har reflektert over det faktum at selv om oppgaven var satt på pause, levde den i vår underbevissthet og bevissthet i stor grad. Vi hadde i løpet av denne tiden gått flere runder i *den hermeneutiske spiral.*

4.7 Pålitelighet

Pålitelighet i kvalitative studier handler om i hvor stor grad vi kan stole på funn i studien (Kvale og Brinkmann, 2015). I kvalitative studier hvor tilnærmingen er fenomenologisk, vil forskers subjektivitet være sentral. Det gjør det vanskelig for andre å gjennomføre studien på samme måte og oppnå samme resultat ifølge Postholm (2010). Dette samsvarer med en hermeneutisk tilnærming, som understreker at det er viktig å være bevisst på at kunnskap bare er forståelig i den sammenhengen den befinner seg i (Thaagard, 2006).

Denne studien handler om opplevelsene og erfaringene til fem pedagoger i to barnehager på to tidspunkt. Det er ikke sikkert vi ville fått samme svar fra fem andre pedagoger, eller samme svar fra samme pedagoger intervjuet på andre tidspunkt eller andre steder.

Ved å ha bevissthet om egen forforståelse vil vi kunne styrke studiens pålitelighet. Det at vi er to som skriver denne oppgaven sammen, mener vi også vil kunne styrke påliteligheten. Vi har gjennom hele prosessen hatt fokus på å reflektere sammen, for å bli bevisst på hvordan vår forforståelse kunne påvirke oppgaven. Det vil kunne svekke studiens pålitelighet hvis vi ikke er bevisst på dette. Under intervjuene kan det svekke påliteligheten hvis vår anerkjennelse og nikkende forståelse påvirket informantene til å unnlate å fortelle om egne erfaringer og opplevelser. For oss som intervjuere, var det god hjelp å snakke sammen om dette i forberedelsene til intervjuene og etter hvert intervju. Vi evaluerte etter hvert enkelt intervju, og da var kroppsspråk en av tingene vi forsøkte å sette ord på.

Ved å beskrive kontekst og fremgangsmåte i forskningsprosessen godt for leserne, vil vi ifølge Johannesen et.al. (2010) kunne styrke prosjektets pålitelighet. Vi har forsøkt å beskrive vår forforståelse, fremgangsmåte og metode godt i metodekapitlet, slik at det skal være tydelig og gi god transparenss for leseren. På den måten har vi gjort vårt beste for at leseren kan vurdere troverdighet til denne studien.

4.8 Gyldighet

Gyldighet handler om å sikre kvalitet i studien. Metoden som er brukt for å komme fram til funnene kan si noe om studiens gyldighet. Det handler også om hvor godt, eller relevant dataene representerer fenomenet som undersøkes, ifølge Johannesen et al. (2010). I denne studien ble det brukt semistrukturert intervju som metode. Vi har gjennom intervjuguiden forsøkt å stille åpne spørsmål. Det ga informantene mulighet til å svare på sine egne erfaringer og opplevelser. Vi forsøkte å stille spørsmål som var i samsvar med problemstillingen:

Barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill. Dette bidrar til å øke gyldigheten på studien, ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Vi som intervjuere måtte følge godt med, slik at vi kunne stille oppfølgingsspørsmål til det informantene fortalte. Dette hvis vi ønsket at noe ble utdypet, eller for å oppklare hvis noe fremsto som uklart. Dette kan også bidra til økt gyldighet. Vi hadde et prøvetintervju for å ha mulighet til å endre eller tilpasse intervjuguiden. Som tidligere nevnt i kapittel 3.5, tok vi kontakt med pedagogene på e-post i etterkant for å stille noen oppfølgende spørsmål. Dette for å få utdypet en del av fortellingen deres ytterligere. Vi mener at dette kan bidra til å øke studiens gyldighet.

Vi har valgt pedagoger fra barnehager utenfor egen kommune og geografisk område. Dette for å unngå at eventuelle bekjenskaper skulle innvirke på intervjuer og resultater. Studiens gyldighet kan være styrket siden vi er to stykker som jobber med prosjektet og tolking av forskningsresultatene, ifølge Thagaard (2006). Gjennom dette metodekapittelet har vi forsøkt å presentere de valg vi har tatt og stegene vi har fulgt gjennom denne forskningsprosessen. Med dette i bevisstheten ønsket vi å oppnå ny og utvidet forståelse for temaet vi har valgt å undersøke.

Det som trer fram i funnene i denne oppgaven, er avhengig av sammenheng, relasjoner og kontekst som er spesifikke for disse to barnehagene. Da vi utførte samtalen med pedagogene var barnehagene i en periode hvor de var preget av restriksjoner på grunn av koronapandemien. Samtidig kan noen av erfaringene som kom frem være gjenkjennbare for andre ansatte i barnehager i Norge, og kan derfor være overførbare.

4.9 Forskningsetiske overveielser

All forskning skal utføres i samsvar med juridiske og forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2021). Vi har i forkant, underveis og i etterkant forholdt oss til de forskningsetiske retningslinjene. Det ble søkt om tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) før datainnsamlingen startet (se vedlegg 2). Prosjektet ble godkjent i juni 2020. Underveis i denne forskningsprosessen måtte vi utsette prosjektet to ganger. Vi måtte derfor søke om utsatt frist. Dette fikk vi innvilget april 2021 og oktober 2021. Alle informantene ble orientert om utsettelse av prosjektet gjennom epost.

Konfidensialitet er å anse som en forpliktelse for forskeren og en rettighet for den det forskes på (NESH, 2021). Respekt og omtanke for enkeltpersoner er viktig i alle menneskemøter. Vi innhentet ingen personopplysninger eller noen form for sensitiv informasjon, men vi var bevisste på å opptre med respekt og omtanke i møte med pedagogene. For pedagogene vi intervjuet, var det viktig at de kunne være trygge på vår konfidensialitet. Som representant for barnehagene ga de oss informasjon om barnehagens praksis. Det var avgjørende at de var trygge på at informasjonen de ga ble behandlet konfidensielt.

I forkant av intervjuene diskuterte vi hvordan vi skulle forholde oss hvis vi opplevde å få informasjon som kunne være sensitiv. Nærhet i intervjusituasjonen kan få informanter til dele mer enn de hadde tenkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kom fram til at hvis dette skulle oppstå, måtte vi ta stilling til det i refleksjonen mellom oss to forskere rett i etterkant av intervjuet. Vi så det som en fordel at vi var to og kunne vi reflektere sammen. Vi hadde ingen opplevelser hvor dette ble et tema.

Vi har gjennom denne oppgaven tatt mange valg som vil påvirker utfallet. Dette er noe vi har reflektert over hele veien. Kvale & Brinkman (2015) skriver at *dataskaping* handler om å utvikle kunnskap i samarbeid med deltakerne i studien. I dette samarbeidet var vi bevisste på at det var pedagogenes fortellinger som skulle få være fremtredenen når vi tolket fortellingene deres, og ikke vår forforståelse.

4.9.1 Informert samtykke

Det var nødvendig for oss å innhente informert samtykke fra deltakerne i prosjektet. Dette er en forskningsetisk hovedregel selv om det ikke innhentes personopplysninger eller sensitiv informasjon (NESH, 2021). Fritt samtykke krever at deltakerne får informasjon om at all deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra studien uten grunn.

Vi utarbeidet et informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 3) og et samtykkeskjema (vedlegg 4) etter en mal fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Styrerne i barnehagene fikk en forespørsel om deltagelse ved at vi ringte til dem og presenterte prosjektet. Deretter fikk de mer informasjon om prosjektet på epost som inneholdt informasjon om prosjektet, forespørsel om deltakelse og samtykkeerklæring. Vi informerte om taushetsplikt, konfidensialitet, samtykke og retten til å trekke seg fra studien når som helst uten grunn. Styrerne snakket med sine pedagoger og ga oss deretter tilbakemelding på om de ønsket å delta.

Samtykkeerklæring ble signert fysisk i forkant av intervjuene, samtidig som at vi informerte muntlig om taushetsplikt, konfidensialitet og retten til når som helst trekke seg uten grunn. Informert samtykke innebærer at vi har gitt god og forståelig informasjon om hva deltakelse innebærer for informantene, hvorfor vi har valgt dem og hvordan data blir brukt i ettertid (NESH, 2021).

Det ble informert om at alle navn og steder ville bli anonymisert, og at alle data ville bli behandlet konfidensielt. Det ble gjort lydopptak via en diktafon. Denne ble oppbevart i låst skap når den ikke var i bruk. Prinsippet om konfidensialitet er et løfte om at informasjon som blir gitt av informantene, skal behandles med fortrolighet. Det skal ikke formidles videre slik at det går ut over avtalen med informantene (NESH, 2021).

4.10 Metodediskusjon

Å skrive en masteroppgave krever mye refleksjon både i forkant, underveis og i etterkant. Å reflektere rundt de valgene som er tatt er viktig, og det vil vi gjøre i dette kapitlet. Vi er begge som skriver denne oppgaven nye i rollen som forskere. Da vi tok vår utdanning skrev vi ikke bacheloroppgave, men en større tverrfaglig oppgave i avslutningen av studiet. Derfor er denne type oppgaveskriving nytt for oss. Det at vi er nye i rollen har påvirket alle våre valg i prosessen. Ved å prøve og feile lærer man, og vi har definitivt lært masse.

La oss starte med det at vi er to som har skrevet oppgaven sammen. Som nevnt i kapittel 1.0 har vi mange års erfaring som samarbeidspartnere, så vårt utgangspunkt for samarbeid er godt. Vi tenker at det i forhold til oppgavens innhold har vært en stor fordel å skrive sammen. Vi har gjennom hele prosessen reflektert mye sammen, noe vi mener har gitt oppgaven en større dybde enn den ville fått om vi skrev den hver for oss.

Vi har skrevet om et tema vi har mye forforståelse om og som engasjerer oss sterkt. Dette er noe vi har snakket mye om, både før valg av tema ble endelig og gjennom hele prosessen. Vi har hele tiden ønsket å skrive om noe som engasjerer oss, og vi har ønsket bruke vår forforståelse som en styrke inn i oppgaven. Vi har gjennom hele oppgaven forsøkt å vise til vår forforståelse i ulike sammenhenger, for at denne skal bli synlig for alle som leser den. Vi har først og fremst opplevd vår forforståelse som positiv å ha med inn i prosessen, men vi har også hatt opplevelser hvor den kunne ført oss i feil retning. Dette opplevde vi da vi drøftet funnene. I noen tilfeller måtte vi ta noen ekstra runder for å være sikker på at det vi fremhevet var noe pedagogene hadde fortalt oss, ikke noe vi ønsket at de hadde fortalt oss. Vi ble

oppfordret av vår veileder til å legge bort all teori til etter vi hadde skrevet ut funnene. Vi forsøkte også å tenke minst mulig på vår forforståelse i denne fasen, Dette erfarte vi var lurt å gjøre, på den måten fikk vi den fulle og hele oppmerksomheten på pedagogene og deres fortellinger. Alt i alt har vi opplevd at vår forforståelse har vært positiv å ha med inn i prosessen, den har vært en forutsetning for de funnene som vi gjorde, og for den innsikten disse ga oss.

Vi har gjennom hele prosessen støttet oss til Martinsens (1991) beskrivelse om *kjærlig forskning*. Slik vi forstår det, vil det å være i kontakt med seg selv, være engasjert og involverte kunne knyttes til kjærlig forskning. Dette var vi bevisst på under intervjuene. Selv om vi var nye i rollen som forskere følte vi oss trygge med intervjusituasjonen. Vi har begge gjennom vår yrkeserfaring fått mye erfaring med ulike typer intervjuer og samtaler. Dette gjorde at vi følte oss klare for å gjennomføre intervjuene etter bare ett prøveintervju. Vi synes vi fikk mye data fra intervjuene, og pedagogene ga oss tilbakemelding på at de syntes det hadde vært en god samtale, med gode spørsmål og en fin atmosfære. Da vi gikk gjennom empirien i ettertid, så vi at det var en del tema vi kunne fått utdypet mer ved å spørre mer inngående om. Dette tenker vi ville vært tilfelle selv om vi hadde hatt mer erfaring med å intervju informanter i en studie, og vi var fornøyde med mengden data vi fikk.

Det at vi innhentet våre data alene gjennom intervjuer, og ikke observerte barnas utelek på de ulike stedene, gjorde at vi ikke fikk førstehåndsinformasjon på temaet. Det ville vært en styrke for oppgaven om vi i tillegg til intervjuene hadde observert barnas lek ute. Tilgang til ressurser, først og fremst i form av tid, førte til at vi bare valgte å ha intervjusamtaler som metode.

Vi besøkte to av stedene utenfor barnehagens lekeplass som ble fortalt om. Dette opplevde vi som nyttig, det gav oss et bedre utgangspunkt når vi i etterkant gikk inn i fortellingene pedagogene ga oss. Om vi hadde besøkt flere av stedene de fortalte om, kan det tenkes at vi hadde fått et enda bedre utgangspunkt når vi skulle tolke intervjusamtalene.

Det at vi besøkte barnehagene bare en gang tenker vi har påvirket oppgavens innhold. Det var høst da vi besøkte dem, og barnas lek ute bar preg av aktiviteter tilknyttet denne årstiden. Barnehagene var også preget av de restriksjonene som fulgte med koronapandemien. Hadde vi besøkt dem på et annen tidspunkt ville historiene deres sannsynligvis vært annerledes. Dette mener vi kan være en svakhet ved oppgaven.

Vi har med et begrenset utvalg informanter. Hadde vi hatt med flere, ville historiene vært flere, og funnene ville kanskje sett annerledes ut. Informantene arbeider i barnehager som ligger i samme region, med nokså lik beliggenhet og kultur. Hadde vi besøkt barnehager med ulik beliggenhet og klima kunne våre funn sett annerledes ut, og drøftingen kunne fått en annen retning. Det hadde vært interessant og gjort en lignende studie med barnehager med annen beliggenhet og med et annet klima. Dette for å se om de drøftingene vi har gjort er relevante for dem også, og for å få frem flere perspektiver på problemstillingen.

I analyseprosessen oppdaget vi tidlig at det ble mest naturlig for oss å ikke følge en bestemt analysemetode. Vi lot oss inspirere av noen metoder, og støttet oss til Malteruds (2017) STC-metode i starten. Allerede i trinn to i dette systemet merket vi at den ble for strukturtung for oss. Vi valgte derfor å lage vår egen struktur, med fokus på å følge de fenomenene som kom fram i tråd med fenomenologisk-hermeneutisk metode. Dette tenker vi både kan være en styrke og en svakhet ved oppgaven. Styrken var at vi ved å løsrive oss fra en bestemt analysemetode ble mer fri til å la empirien gi oss veien videre. Det var pedagogenes fortellinger som ga oss tilnærmingen vi valgte å følge. Svakheten er at vi som nye i rollen som forskere kunne føle på usikkerhet ved å ikke følge en bestemt analysemetode. Det at vi aldri har gjort dette før ga oss ingen erfaringer vi kunne ta med oss inn i arbeidet med analysen. Ofte er det sånn at erfaring gjør at en tør å løsrive seg mer fra faste systemer. Vi tok sjansen og gjorde dette uten slike erfaringer. Det opplevdes som en trygghet å kunne støtte seg til Martinsen (1991), som kritiserer tilnærminger hvor forskeren lar seg styre å systemer og strukturer. Dette skriver Martinsen om som *ukjærlig forskning* (Martinsen, 1991).

Under arbeidet med oppgaven måtte vi sette den på pause to ganger. Disse oppholdene, som varte i rundt fem måneder hver gang, ser vi på som positive for oppgavens innhold. Vi erfarte at oppgaven i løpet av disse oppholdene “vokste på oss”, og bidro til å gi den mer dybde. Vi så på den med “nye øyne” når vi tok fatt på den på nytt, fordi vi i disse pausene hadde fått på avstand til den, samtidig som den hadde ligget i bakhodet vårt hele tiden.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil vi presentere funnene fra vår empiri sett opp mot vår problemstilling “*Barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill*”. Vi starter med å gi en presentasjon av de to barnehagene. Videre gir vi et innblikk i de stedene pedagogene fortalte at barna tilbringer tid når de er ute i barnehagen, før vi presenterer de to hovedtemaene med tilhørende undertema.

Sitat fra samtale med barnepedagogene er markert med tekst i kursiv med anførselstegn og tekst med innrykk. Navn og kjønn på pedagoger er fiktive, det samme gjelder navn på stedene.

5.1 Presentasjon av barnehagene

Barnehagene vi har valgt å hente vårt forskningsmateriale fra er to private barnehager, med beliggenhet i hver sin kommune. Begge barnehagene har mange muligheter for turer i nærheten, og benytter seg av steder både innenfor og utenfor barnehagens område.

Barnehagenes størrelser og utforming av uteområdene innenfor barnehagegjerdet er ulike. Uteområdene innenfor barnehagenes gjerdet har vi valgt å kalle barnehagenes *lekeplasser*.

5.1.1 Barnehage 1

Barnehage 1 har 70 barn fra ett til seks år fordelt på fire avdelinger. Avdelingene er delt inn etter barns alder. En avdeling for barn fra ett til to år, to avdelinger for barn i alderen to til fire år, og en avdeling for barn i alderen fire til seks år. Barnehagen har 22 ansatte.

Barnehagen fikk et nytt bygg for ni år siden og ny lekeplass for noen få år siden. Den nye lekeplassen er utformet med tanke på å gi utfordringer tilpasset barns ulike alderstrinn og ferdigheter. Området er delt i to: området nærmest barnehagebygget er tiltenkt de yngste barna, og området lengst fra bygget er tilrettelagt for de eldste barna. Lekeplassen er stort sett flat og mye av den er dekket med kunstgress. Den består av et klatrestativ med sklie og et huskestativ tilpasset de små barna. Videre er der to sandkasser. Den ene sandkassen har tak og gir ly for vær og vind. Området har også en ballbinge, et stort og utfordrende klatrestativ og et huskestativ tilpasset større barn. Barnehagen har også ei grillhytte på uteområdet. I nærheten

av grillhytta står noen store gamle ripsbærbusker. Disse er stort sett det eneste som står igjen etter at uteområdet ble ombygd.

Den gamle lekeplassen besto av både naturelementer og lekeapparater. Den hadde en stor haug, en bakke, flere store trær og området var dekket med gress.

I nærområdet er det flere skogsområder, fotballbane, turløyper, hav og muligheter til å gå på tur i fjæra. To av skogsområdene som ligger i gangavstand fra barnehagen har vi valgt å kalle for “*Nærskogen*” og “*Huldreskogen*”. I nærheten av barnehagen ligger også et sykehus. Barnehagen eier egen bil, og denne bruker de til å dra på turer til idrettshall og lysløype.

På sommeren er barna mye ute, mens på vinteren er utetiden kortere. Vanligvis er barna på de to avdelingene pedagogene tilhører ute to ganger om dagen, både før og etter lunsj. Hvor lenge de er ute avhenger av vær og vind. I sommerhalvåret er det dager hvor de er ute hele tiden. Avdelingen med barn fra fire til seks år har stort fokus på friluftsliv. Barna går som oftest på tur i grupper.

5.1.2 Barnehage 2

Barnehage 2 har 29 barn i alderen ett til seks år, fordelt på tre avdelinger. Avdelingene er delt inn etter alder: en for barn i alderen ett til tre år, en for treåringene og en for barna i alderen fire til seks år. Barnehagen har 10 ansatte.

Barnehagen holder til i et lokale i 1.etasje. Bygget er nylig restaurert, og lekeplassen har blitt jevnlig oppgradert gjennom årene. Lekeplassen er stor og består av lekeapparater og et naturområde. Naturområdet har vi valgt å kalle “*Barnehageskogen*”. Lekeplassen er over flere plata, de fleste lekestativene er plassert nederst og i midten. “*Barnehageskogen*” ligger øverst. For å komme dit kan barna gå opp en trapp eller en skråning. Skråningen er nokså bratt. I skråningen er det plassert ei lang sklie i terrenget. Området nederst med lekeapparater består av et lite klatrestativ, en sandkasse og et lekekjøkken med tilgang til regnvann fra ei takrenne. På plataet i midten er det vippehuske, et huskestativ og en platting med benker.

“*Barnehageskogen*” er kupert, med store steiner, greiner, bærlyng og trær. På området har barna en hytte som de selv har laget. Hytta er et pågående prosjekt som ble påbegynt for mange år siden. Der er også ei grillhytte og en båt som foreldrene har snekret på dugnad.

“*Barnehageskogen*” har i årenes løp blitt utformet av barna selv og av de ulike lekene de har lekt. Barnesporene kommer tydelig frem i form av stier og tråkk.

Barnehagen har en idrettsplass som nærmeste nabo. Der er det fotballbane og en løpebane med asfalt. De går ofte til et sted som vi har valgt å kalle “*Skogbergholtet*”. Stedet ligger i gangavstand til barnehagen. De går også til fjæra som ligger ved barnehagen. De største barna får dra på turer til områder lengre unna.

På sommeren er barna mye ute, mens de om vinteren som regel er ute et par timer før lunsj. De barna som sover på dagtid er ute på slutten av dagen, etter sovetiden. Omfanget av utetiden blir mye bestemt av vær og vind. Barna går som oftest på tur i grupper.

5.1.3 Helse, miljø og sikkerhet

Begge barnehagene har rutiner for å ivareta helse, miljø og sikkerhet. De har begge nettbaserte HMS-program, og har satt disse systematisk inn i barnehagenes daglige drift. De forteller blant annet at de har rutiner for å telle barna når de er på tur, at de har med liste over barna og førstehjelpsutstyr i sekken. De ansatte har også gjennomført førstehjelpskurs. En av pedagogene fortalte at de har vurdert ulike risikoer ved stedene de drar på tur til, og at de har regler for hvor mange voksne de skal være per barnegruppe når de drar på tur.

Koronapandemien har hatt stor innvirkning på hvordan barnehagene hadde vært drevet det siste halvannet året før vi besøkte dem. Barnehagene har siden starten av pandemien måttet følge de til enhver tid gjeldene smittevernregler. En viktig regel har vært å holde barna i mindre grupper for å forhindre større smitteutbrudd. Da vi besøkte barnehage 1, var lekeplassen delt inn i fire ulike områder. Det var et område for de yngste barna på ett og to år, og tre områder for barna fra to til seks år. Ett- og toåringene hadde området like ved barnehagen med klatrestativ og sandkasse. Barna fra to til seks år ble delt inn i grupper som rullerte mellom å bruke resten av området. Dette området var delt inn på denne måten: området med sandkassen, området med klatrestativet og området med ballbingen. Barna rullerte mellom områdene fra dag til dag. Barnehage 2 var også inndelt i grupper, men hadde ikke behov for å dele lekeplassen inn med fysiske avsperringer for å holde barnegruppene adskilt.

5.2 Stedene som fremheves

Allerede under intervjuene ble det klart for oss at noen av stedene pedagogene fortalte om kom tydeligere frem enn andre. Historiene om disse stedene var lengre, mer detaljerte og ofte

fortalt med innlevelse. I disse historiene kom det fram at utformingen av stedene definerer hvordan leken og samspillet mellom barna oppleves. Under analysen av empirien ble dette inntrykket forsterket. Vi vil i dette delkapitlet si noe om disse stedene og aktivitetene tilknyttet dem.

I barnehage 1 er “*Nærskogen*” et sted de ofte drar på tur til. Området består av skog, og her ligger en gapahuk med bål plass. Ved siden av gapahuken er det noen store steiner, og rett ved skogen er det et stort, flatt og åpent område bestående av mange tuer og hauger. Et stykke fra skogen ligger et lite fjell. Området innbyr til allsidig lek. Pedagogene fortalte at her er det mye kroppslig lek og rollelek. I de store steinene er det festet tau som gjør det mulig for barna å klatre. Dette er en populær aktivitet. Trærne er også populære å klatre i. Pedagogene fortalte at barna er glade i å sanke ting på området, som kongler, steiner, blad, greiner og lignende. Det de har sanket bruker de gjerne i leken. Om høsten er det mye bær på området som barna bruker å plukke. Der går også sauer. Området er stort, og barna utfolder seg på hele området.

Et annet sted barnehage 1 ofte drar på tur til om er “*Huldreskogen*”. Skogen ligger i gangavstand til barnehagen. I denne skogen står trærne tett og gir god beskyttelse mot vær og vind. Her leker barna mye rollelek. Pedagogene fortalte at leken ofte er eventyrpreget, og at barna går mye på leting etter huldrene og trollene “som bor der”.

Pedagogene snakket mye om ripsbærbuskene på lekeplassen i barnehage 1. Disse ble beskrevet som store og frodige. Ripsbærbuskene gir barna rom for å gjemme seg bort, de graver i jorda under dem, og om sommeren sanker de bær fra dem.

I begge barnehagene er klatrestativ og sandkasser steder som blir fremhevet på barnehagens lekeplasser. Pedagogene fortalte at sandkassen er et populært sted for de yngste barna. Her leker barna med biler, bøtte og spader. Videre fortalte pedagogene i barnehage 1 at klatrestativene på barnehagens lekeplass er populære blant barna. Det ene klatrestativet er beregnet for de yngste barna, med utfordringer tilpasset dem. Det andre klatrestativet er beregnet for de eldste barna; det er stort og utfordrende, med mulighet for barna til å klatre på ulike måter; i tau, stige og klatrevegg. I tillegg til å gi barna motoriske utfordringer, fortalte pedagogene at klatrestativene er steder hvor barna leker rollelek og hvor de kan gjemme seg bort. I barnehage 2 er sandkassen og klatrestativet stedene de yngste barna oppholder seg mest. Her er klatrestativet beregnet for små barn. En av pedagogene fortalte at disse stedene er starten på de yngste barnas utforskning av uteområdet, og at de etter hvert som de blir eldre og mer trygg, søker opp mot “*Barnehageskogen*”.

I barnehage 2 er “*Barnehageskogen*” det området som ble mest fremhevet. For å komme seg dit må man gå opp en bakke. Det er av den grunn flest eldre barn som leker der. De yngste barna begynner å være der når de blir store nok til å komme seg opp bakken selv. Her leker barna mye rollelek. Dette området er nærmere beskrevet i kapittel 5.1.2.

Fotballbanen hos barnehage 2 er et populært sted rett utenfor barnehagens lekeplass. Det er lagt asfalt rundt hele banen, og her bruker barna å sykle. En av pedagogene fortalte at det er så populært å ha med sykler, at barna må deles inn i grupper og går puljevis dit for å sykle. På fotballbanen forteller informantene at barna leker med ball og har regelleker. Det er plassert skateramper rundt omkring, og disse blir brukt til rollelek og kroppslig lek som å balansere og hoppe.

“*Skogbergholtet*” ligger 300 meter fra barnehage 2. Det er et sted med mange trær som ble rasert av en storm for noen år siden. Stedet er veldig kupert. Dette er et område barnehagen ofte går på tur til. Her har vær og vind formet stedet til et eldorado for lek og aktivitet. Der er trær som er veltet, store steiner og en vegetasjon som innbyr til å gjemme seg bort i huler og smug formet av naturen selv.

Begge barnehagene har hav og fjære i barnehagens nærområde. De går på tur dit av og til, og vi blir fortalt at barna liker godt å være der. Her er det populært å balansere på steiner, og leke med det barna finner i fjæra.

Vi har nå presentert barnehagene, deres lekeplasser og stedene som blir fremhevet når de går på tur. Videre vil vi se på hovedtema og undertema som vi kom frem til i analysen av empirien.

<p>Hovedtema 1: Stedene inviterer til allsidig lek og aktivitet.</p>	<p>Hovedtema 2: Gruppestørrelsene påvirker barnas samspill.</p>
<p>Undertemaer: <i>Å bevege seg fritt og å gjemme seg bort</i> <i>Å utfolde seg og å bruke fantasi</i> <i>Å finne seg til rette i naturen</i></p>	<p>Undertemaer: <i>Å ha passelig gruppestørrelse</i> <i>Å fange opp det som skjer mellom barna</i></p>

Tabell 1. Tabellen viser inndeling i hovedtemaer og undertemaer som vi kom fram til i analyseprosessen.

5.3 Stedene inviterer til allsidig lek og aktivitet

Funnene i det første hovedtemaet presenteres gjennom tre undertemaer. Disse temaene er “Å bevege seg fritt og å gjemme seg bort”, “Å utfolde seg og å bruke fantasi” og “Å finne seg til rette i naturen”. Disse vil bli presentert i dette kapitlet.

5.3.1 Å bevege seg fritt og å gjemme seg bort

En ting som går igjen i de fleste stedene pedagogene fortalte om, er at de gir barna muligheter for å gjemme seg bort. Pedagogene fortalte at naturlige elementer som steiner, trær, tuer, gress, huler og ulent terreng skaper små rom i uterommet hvor barna kan leke i mindre grupper, eller bare være alene om de ønsker det. Pedagogene fortalte at barna bruker sin kreativitet til å se mulighetene terrenget gir for å bygge videre på små rom som allerede finnes i naturen.

Pedagogene ga skildringer om hvordan trær og busker gir barna ly for vær og vind, og muligheter for å trekke seg unna og gjemme seg bort fra de andre. Pedagogene i barnehage 1 fortalte om mange skogsområder de drar på tur til, både nær barnehagene og lengre unna. “Huldreskogen” er ett av disse stedene. Her står trærne så tett at de kan danne et tak over barna. I barnehage 2 er “Skogbergholtet” et spennende sted for barna å gjemme seg bort fortalte pedagogene. Barna liker å leke i hulene som er dannet av de veltede trærne. I barnehage 1 har ripsbærbuskene en sentral plass i fortellingene til alle de tre pedagogene som kommer fra denne barnehagen. De er svært frodige og perfekte til å gjemme seg under. Når pedagogene fortalte om disse buskene, snakket de med stor innlevelse og mye følelser. En av dem fortalte om hvordan ripsbærbuskene er gjemmeplasser for barna:

“Og så har vi nu de her ripsbærbusken da, som når de blomstra så blir de så stor at det blir en sånn jungel. De elska å gjøm sæ der, og det blir sånn små rom så de kan trekk sæ litt unna og vær førr sæ sjøl.»

(“Trine”)

Begge barnehagene har grillstuer på lekeplassene sine. Pedagogene fortalte at disse brukes til å lage og spise mat i, og at de leker rollelek og leser i bøker her. Grillstuene gir ly for vær og vind. Pedagogene fortalte at sandkassene på barnehagenes lekeplasser er populære blant barna. En av pedagogene ga oss et bilde av hvordan de yngste barna sitter sammen på et lite område i sandkassen og er nær hverandre. I barnehage 1 har de en sandkasse som har tak.

Pedagogene fortalte at dette er en god plass for de yngste barna til å trekke seg litt unna og være i ly på det store uteområdet. En av pedagogene i barnehage 2 reflekterte over at sandkassen er et godt sted for de yngste barna å være den første tiden de tilbringer i barnehagen, frem til de blir mer trygg og er klare for å utforske andre steder på lekeplassen. Pedagogene fortalte også at hvis det ikke er barn i sandkassen, trekker de yngste barna til steder der det er andre barn.

“Vi e rett og slett her ute og e i sandkassa og leke med spade og bøtte og ja. Det e liksom det som e tingen for de.”

(“Fanny”)

Pedagogene understreket at de er opptatte av å gi barna mulighet til å utforske, og at stedene de drar til utenfor barnehagens lekeplass byr på mye spennende. En av pedagogene fortalte om det på denne måten:

“...mens på tur så e det nesten grenseløst, de veit kor samlingsplassen e, og så har vi oversikten kor de e, men de får trekk sæ førr sæ sjøl.”

(“Trine”)

Samme pedagog beskrev barnas bevegelser når de kommer inn i “Huldreskogen” for å lete etter huldre og troll. Pedagogen fortalte at hun opplever at de sprer seg i grupper og leter fritt rundt på hele området. Barnas væren i skogen ble beskrevet på følgende måte:

“Det e så fint når de får den tida for seg sjøl, og vi kan stå på avstand å se at nu e de virkelig i den her flow-sona, at de har det bare heilt konge”

(“Trine”)

Alle pedagogene reflekterte rundt sine erfaringer med at barna virker å være mer frie når de er ute, og at de særlig opplever dette når barna er på tur utenfor barnehagens lekeplass. De fortalte at når barna er inne i barnehagene er mange av aktivitetene de gjør styrt av de voksne. Pedagogene fra begge barnehagene fortalte at de setter grenser for hvilke aktiviteter barna kan holde på med når de er inne, med hensyn til plass og støy. Det er behov for regler som styrer barnas lek og aktiviteter. Når barna kommer ut derimot, opplevde alle pedagogene at barna blir mer frie. De forteller at barna etablerer lekegrupper på egen hånd, og bestemmer selv hva de vil leke. Pedagogene fortalte videre at de opplever at de ulike stedene innbyr til ulike typer lek og samspill, og at barna kan få leke det de har lyst til når de er ute. En av pedagogene

beskrev med innlevelse hvordan uteområdet hjelper barna med å få ut “innestengt” energi, for deretter å kunne få til å leke sånn som de vil:

“Det e nå med den utestemminga...det e mer åpent og de får lov å boltre seg litt mer, åsså kanskje at de har fått sprunge fra seg de tre-fire rundan de treng, åsså kan de bare.. åh.. nuh kan vi leke litt ordentlig eller sånn..åh nuh kan æ få vær litt sånn som æ har løst å være.”

(“Tomine”)

Pedagogen fortalte videre at det er enklere for barna å finne plasser for å ta avbrekk fra leken når de er på tur, og sammenlignet det med hvordan barna gjør det på barnehagens lekeplass:

“Samtidig e det litt meire avbrekk hvis de finn ut at de vil gå å plukke litt bær eller konge eller sånn, så gjør de det. Her på barnehagens uteområde plukka de jo greine eller småstein og sånt, men det e ikkje det samme som når de e å kan legg sæ i ei tue og gomle blåbær i en ti minutters tid.”

(“Tomine”)

Flere av pedagogene fortalte at de opplever at når barna kommer til et sted utenfor barnehagens lekeplass, så er det litt forskjellig hvor på området de vil leke. Det kan være ulikt fra dag til dag. En av pedagogene fortalte at noen liker å være der det er åpent, mens andre liker å trekke seg unna. Men selv om de trekker seg unna, har de behov for å vise seg for de voksne:

“De må kom å vis at de e her, så fer de tilbake. Det e den tryggheten at vi ser de”

(“Tomine”)

Flere av pedagogene fortalte at barna ofte er med på å bestemme hvilket sted de skal dra til på tur. De får mulighet til å velge, men det er ikke alltid lett for de voksne å tilfredsstille alles ønsker. Ofte kan barna ha flere ulike steder de ønsker å dra til, og da forsøker de voksne å imøtekomme deres ønsker på en rettferdig måte.

5.3.2 Å utfolde seg og å bruke fantasi

I samtalene med pedagogene kom det fram at barnas aktiviteter og lek ute består av mye fantasi og bevegelse. De trakk fram at barna har god plass ute til å bevege seg. Videre fortalte

pedagogene at barna liker å være ute, fordi der er det rom for å springe og bevege seg fritt, ha herjelek og bruke hele kroppen. Der får de også rope, le, prate og være slik de selv vil. En av pedagogene snakket om at barna får rørt seg slik de trenger når de er ute, og sa at barna blir dempet inne. Pedagogene ga skildringer om bevegelsene til barna på de stedene de oppsøker utenfor barnehagens lekeplasser. De fortalte om barn som løper og som leiter etter sopp og bær. De beskrev barn som klatrer på steiner og i trær, og barn som utforsker ved å grave i jorda og løfte på steiner. En av pedagogene fortalte ivrig om barnas aktivitet på denne måten:

“De elska å klatre på de steinan. Å der e det tau forankra også, og de kan holde på i evigheta.”

(“Trine”)

Pedagogene ga oss ulike beskrivelser av hvordan barna søker utfordringer i ulike bevegelser, og selv finner mulighetene uterommet gir. En av pedagogene reflekterte over at utfordringer ikke bare handler om fysisk aktivitet, men at det også kan handle om når barna skal bli kjent med nye steder. Pedagogene fortalte at barna blir påvirket av hverandre, og at de gjerne vil dele med hverandre aktiviteter de mestrer. De opplever at barna finner likheter med hverandre når de er fysisk aktive; når et barn ser at et annet barn kan stupe kråke, vil dette barnet også vise at det kan det.

Klatring er en aktivitet alle pedagogene fremhevet. De fortalte at barna klatrer mye i trær, på røtter og på steiner når de oppsøker steder utenfor barnehagens lekeplass. På barnehagens lekeplass fortalte pedagogene at klatrestativet er et samlingssted for klatring. Klatrestativet blir også brukt i andre typer lek og aktiviteter. Pedagogene påpekte at barna får mange forskjellige fysiske utfordringer ute. De trakk fram at lek med høyde og lek med fart, som sykling, klatring og å skli, er aktiviteter som gir barna utfordringer. De påpekte at barna skal få prøve selv før de får hjelp til å klatre i klatrestativet, i trær eller på steiner. Dette gjelder også når de sykler eller når barna skal skli i full fart. Barna veiledes og støttes av ansatte, men de vil at barna skal få klare det selv først. En av pedagogene reflekterte over hvordan dette kunne bidra til barns opplevelse av selvutvikling og mestring:

“Når ungan får det til sjøl, så ser du på heile ungen at de stråla. Så tør de mer neste gang. Det gjør noe med selvbilde deres at de får det til.”

(“Tomine”)

Pedagogene beskrev at aktiviteter som å klatre, sykle og å skli er aktiviteter som kan være en del av pågående lek. På barnehagens lekeplass leker barna at de kjører brannbil og at klatrestativet er brannstasjon. Der leker de også at de kjører politibil, ambulanse, taxi eller at de bor under klatrestativet. Pedagogene trakk fram at skogen er det området hvor de observerer mest rollelek og lek med fantasi. Barna leker gjerne at trær er biler og hus, og de leker at trollene har slikka på trærne der sevja renner. I barnehage 1 fortalte pedagogene fortellinger om lek og aktiviteter hvor barna graver og leiter etter småkryp, både under og rundt ripsbærbuskene. Stedet gir varierte muligheter, og har ulike uttrykk avhengig av årstid, vær og vind. Her finner barna ofte noe å holde på med.

Pedagogene fra begge barnehagene trakk fram at turer til fjæra er noe barn liker godt. Der kan barna balansere på steiner, grave i sanda og kaste stein i sjøen. Barna liker også å lete etter krabber og sammenligne størrelsen på dem. De snur på steiner og utforsker spennende småkryp i vannkanten med stor iver. En av pedagogene fortalte:

“..og i fjæra så e det nu krabba som e interessant, og flipp på steinan og leit i tanga etter krabba.”

(“Finn”)

Pedagogene fortalte med stort engasjement om flere steder med skog og fjellterreng som gir allsidige muligheter og variasjon gjennom de ulike årstidene. Pedagogene ga oss beskrivelser av greiner som gir etter når man trør på dem og som også kan være glatte hvis det er vått. De beskrev også underlag med gress og røtter som er tørt og gir godt fotfeste en dag, som kan være sølete og glatt en annen dag. På disse stedene finnes det nok plass og nok av det barna vil leke med. Pedagogene fortalte at de opplever dette som positivt, og at skogen gir barna rom for den frie leken.

Pedagogene trakk fram “Nærskogen” som et sted som barna gjerne vil tilbake til. Her er barna godt kjent og de har etablerte aktiviteter og leker som de leker gjentatte ganger.

Pedagogene har også mange fortellinger fra “Huldreskogen”. Denne er formet slik at det oppleves som at man går gjennom en portal. Det er som å komme inn i en eventyrverden. Her er leken fantasifull, og det er som å være inne i en verden fylt med troll og huldre. Barna liker veldig godt å dele seg inn i grupper og gå på jakt etter fantasifigurene som skjuler seg i skogen.

Pedagogene fortalte at “*Skogbergholtet*” er et sted hvor barna liker å bevege seg i terrenget, leke fantasifull lek og rollelek. Eventyr som de har lest om inne i barnehagen, blir dramatisert på området. I tillegg beskrev pedagogene området som motorisk utfordrende på flere måter. Barna må smyge seg mellom greiner, over og under stokker og røtter. De klatrer i trærne og på de store steinene, og de må gå i ulendt terreng for å komme dit.

Den bratte bakken opp til “*Barnehageskogen*” gir barna motoriske utfordringer i barnehage 2. En av pedagogene fortalte om de yngste barnas ferd opp mot dette stedet:

“Vi ser jo hvilken motorisk utfoldelse de minste barna får, fordi for å komme seg opp i skogen så er det en bratt li, eller dem kan ta trappa, men når vi ser at de, før de er fylt 2 år, klarer å stubbe seg opp den lia uten trapp, da blir vi litt imponert, så det er ja, det er mye vinn-situasjoner.”

(“Finn”)

Pedagogene fortalte om rollen de som ansatte har for å finne en balanse mellom at lek og aktivitet ute skal være trygg, samtidig som det skal gi barna utfordringer. De må hele tiden passe på at barna ikke skader seg, samtidig som det ikke må gå på bekostning av at barna får mulighet til utfordringer og til å utfolde seg fritt. Når barna klatrer i trær, balanserer på steiner eller henger i tau er det viktig at de ikke får for mange restriksjoner, fortalte en av pedagogene. Pedagogen begrunnet det med at barna har behov for å få kjenne på egne grenser, og understreket at følelsen av mestring er viktig for barna.

En pedagog fortalte at de har hatt tema om lek som kan føre til risiko for å skade seg, på et foreldremøte for et år siden. Dette for å informere foreldrene om hvorfor slik lek er viktig for barna, og for å trygge foreldrene på at lek med risiko skal være trygg, selv om den er utfordrende. De fikk tilbakemeldinger fra foreldrene om at dette var nyttig for dem.

Pedagogen fortalte at hun opplever at det er ulikt fra person til person hvordan man forholder seg til det med å la barn få utforske lek med risiko. De ansatte i barnehagen har jobbet lenge i barnehage og har god kompetanse på temaet. Denne forståelse er ikke like etablert i foreldregruppen, påpekte pedagogen. Pedagogen reflekterte videre om at de ønsker å gi barna opplevelser de selv hadde som barn, hvor man opplevde frihet i større grad enn dagens barn gjør. Pedagogen påpekte at barna har behov for å få eksperimentere, både med hammer, spiker og sag.

5.3.3 Å finne seg til rette i naturen

Pedagogene reflekterte over relasjonene barn og voksne har til natur. Beskrivelsene var mer utfyllende da de snakket om alt som er i naturen, og hvordan barna leker her. Pedagogene hadde fyldige beskrivelser om barn og voksne som sitter i skyggen fra sola under trærne om sommeren. De beskrev barn som trives når de leker i gresset, og som utforsker biller og andre småkryp som bor under steiner og i jorda. Pedagogene fortalte at de opplever at når barna leker på barnehagens lekeplasser, er barna mer aktive i de områdene der de har sandkasser og ripsbærbusker. En av pedagogene uttrykker det slik:

“...kanskje det e bare eg som tenke at det e meir å spille på der? Æ oppleve at de har en anna lek der.”

(“Endre”)

En annen pedagog sa dette om barnas graving under buskene, og hvordan de høster fra dem gjennom sesongen:

«Åsså e det mye graving under de ripsbærbusken. Spesielt når det er sånn mark og billettid. Og rundt de ripsbærbusken, der høster de fra de kommer de pittesmå blomstene tell at de er spist opp i begynnelsen av oktober»

(“Endre”)

En pedagog fortalte at barna gjerne vil være i “Nærskogen” hvis de fikk velge sted for lek, og uttrykte at barna liker seg best når de får dra på tur. Videre fortalte pedagogen at der er det flere trær å klatre i. Det gir andre utfordringer med levende materialer, og trakk fram dette med greiner som beveger seg når barna klatrer.

I barnehage 1 fortalte to av pedagogene om hvordan lekeplassen i barnehagen var før de fikk ny lekeplass. Begge reflekterer over at de savner trærne, det ekte gresset, det kupert terrenget og mulighetene for å gjemme seg litt bort. De mimret om trærne som ga liv til området, og om lukta av nyslått gress som vitnet om at sommeren var kommet. En annen pedagog reflekterte over naturens betydning fra egen barndom med fortellinger om troll, spor, lukter og synsinntrykk. Pedagogen fortalte at hun ønsker å videreføre disse opplevelsene til barna i barnehagen:

“Jaaa, vi brukt jo å vær i Trollskogen. Då brukte nån av de voksne å gå litt før førr å ordne litt tel, de knekte litt greine sånn at det såg virkelig ut som at det hadd vært troll der å grævd og de laga fotspor og, du blir jo så opphængt i det, du e jo heilt i det, det

e jo sånn goe minna...Bruka en heil dag på å sett i et svært trollfotspor, trur du altså...

(“Trine”)

En av pedagogene klarte ikke helt sette ord på hva det er, men opplever at det er mer ute i naturen, og opplever at barna er i godt humør når de er ute. Det ble også trukket fram at de plukker med seg ting i naturen som de leker med, uten at de trenger å ha med seg noe menneskeskapt lekemateriell.

“De største små går opp i skogen, der e det veldig mye natur og der finn dem på leker selv.”

(“Fanny”)

Alle pedagogene fortalte at barna trives godt ute. I barnehage 1 sa de at barna kan holde på i timevis med lek i naturlige omgivelser, og i barnehage 2 trakk de fram at barna tiltrekkes en allsidig og aktiv lek i skogen på barnehagens lekeplass. En av pedagogene forsøkte å forklare for oss hva som skjer når barna kommer ut, men hadde vanskelig for å sette ord på det. Det er litt det samme som pedagogen som beskrev at det er noe *mer å spille på ute*. Hun poengterte at det er noe positivt som skjer med stemninga når barna kommer ut. Pedagogene fortalte at de ansatte er glade i å være ute. En av pedagogene fortalte at de har vært nødt til å sette opp en liste over hvem som får dra på tur de ulike dagene, fordi alle de ansatte liker så godt å dra på tur med barna. Da vi spurte pedagogen om hvorfor han tror de ansatte liker så godt å dra på tur, ble han litt usikker. Etter å ha tenkt litt, svarte han at de ansatte er en aktiv gjeng som trives ute i naturen, også i fritiden sin, og at det kanskje er grunnen.

5.4 Gruppestørrelsene påvirker barnas samspill

Funnene i det andre hovedtemaet er delt inn i to undertemaer som nå vil bli presentert.

Temaene vi har kommet fram til er *“Å ha passende gruppestørrelser”* og *“Å fange opp det som skjer mellom barna”*.

5.4.1 Å ha passende gruppestørrelser

Pedagogene fortalte om sine erfaringer med å ha barna inndelt i grupper med færre barn. De fremhevet dette som positivt for barna og for personalet. De fortalte oss at de har bedre oversikt over barna når de er i grupper med færre barn, og at de dermed lettere fanger opp hva som skjer med dem og mellom dem. Pedagogene i barnehage 1 fortalte at de deler barna inn i

grupper når de drar på turer utenfor barnehagens lekeplass. Hver gruppe drar på tur minst en gang i uken, gjerne oftere. Avdelingen med barn i alderen to til fire år går også på tur i grupper. De har faste turdager for de ulike gruppene i løpet av uka. I barnehage 2 deler de også barn inn i grupper når de går på tur, og har faste turdager med alle gruppene.

Det er enklere for de ansatte å delta i barnas lek, og de blir bedre kjent med barna fordi de har færre barn å forholde seg til når de er i grupper, fortalte pedagogene. Flere av pedagogene sa at de planlegger gruppene godt, før de deler barna inn. Barna får også selv dele seg inn i grupper ut fra hva og hvor de vil leke. Pedagogene reflekterte over barnas samspill når de drar på tur i grupper, sammenlignet med når de drar alle sammen. Barnas samspill blir annerledes når barna har færre barn å forholde seg til. Barna er mer sammensveiset, de leker bedre sammen og tar mer vare på hverandre. En av pedagogene beskrev hvordan barna blir mer engasjerte når de holder på med organiserte aktiviteter i grupper, både inne og ute, og sa dette om barnas lek i grupper på tur:

“Fordelene er at de leker finere og roligere. De har ikke de forstyrrelsene rundt seg.”

(“Trine”)

En annen pedagog setter ord på det på denne måten:

“Når vi går på tur utfor gjerdet så e det jo litt annerledes, fordi at...da e det bare vi. Det e liksom bare vi. Så eg oppleve at ungan oppleve en anna kontakt med de andre ungan og med oss. For vi e mer i det der. Ikke så mye anna som e forstyrrende”

(“Endre”)

De fortalte videre at når hele avdelingen går på tur, er det noen av barna som ikke bør gå ved siden av hverandre fordi det noen ganger blir konflikter. Pedagogene fortalte at dette ikke skjer når de går på tur i mindre grupper.

En pedagog trakk frem at barna lettere blir irriterte på hverandre når de går på tur med hele avdelingen, fordi barna går i ulikt tempo. De som går fort kan bli irriterte på de som går sakte, dette går bedre når de går på tur i mindre grupper. Videre fortalte pedagogen at de noen ganger deler barna som er mest sammen inn i ulike grupper, slik at de få erfare hvordan det er å være sammen med andre også. Pedagogen sa at dette fungerer godt på tur, og forklarte det på denne måten:

“For det e litt annerledes med samspillet på tur. Der e alle ilag. Vi e på tur, og sånn e det, ungan i gruppa følg hverandre og prøva å hjelp hverandre, og de e engasjert hvis vi har opplegg på turen og.”

(“Endre”)

Pedagogene fortalte at når barna drar i turgrupper som de ansatte har satt sammen til steder utenfor barnehagens lekeplass, deler barna seg selv inn i mindre grupper når de kommer til det stedet de skal være. De opplever at barna deler seg inn i grupper ut fra hvilken aktivitet de ønsker å holde på med. Når barna i barnehage 1 kommer til “Nærskogen”, opplever pedagogene at noen av barna elsker å klatre på steiner og i tau, mens andre ønsker å se seg rundt og plukke bær og se etter sauer. Pedagogene i barnehage 2 trakk fram at det særlig er i “Barnehageskogen”, som ligger på barnehagens lekeplass, at barna grupperer seg. Nede på området med lekeapparater går barna mer mellom de ulike apparatene. Dette gjelder ikke de aller minste barna, som sitter mye sammen i sandkassen. Pedagogene i barnehage 2 fortalte at det er populært å ha med seg sykler hjemmefra for å sykle på fotballbanen rett ved barnehagen. Da deler de ansatte barna inn i grupper, slik at de som vil kan få dra dit.

Pedagogene i barnehage 1 fortalte at barna ikke leker i samme grupper hele tiden, men at gruppesammensetningen gjerne er ulik, og bestemmes etter hva barna ønsker å leke. Når de kommer ut på lekeplassen grupperer de seg gjerne ulikt fra dag til dag. De fortalte også at gruppene de går på tur i også deler seg inn etter hva de ønsker å leke når de kommer frem til det stedet de skal være, fremfor hvem de ønsker å leke sammen med. Da vi spurte dem om hvorfor de trodde det var sånn, kunne de ikke svare bestemt på det.

En av pedagogene fortalte at de store barna er flinke til å ta vare på de små barna de gangene de er på lekeplassen samtidig. Hun fortalte videre at hun opplever at de små og de store har stor glede av hverandre.

Pedagogene fortalte om restriksjonene som alle barnehagene i Norge måtte forholde seg til for å ivareta smittevern på grunn av koronapandemien. De påpekte at de var nødt til å dele barna i grupper i mye større grad enn tidligere for å ivareta smittevernhensyn. Begge barnehagene fortalte om flere positive erfaringer med å dele barna inn i grupper, erfaringer som de ønsker å videreføre etter koronapandemien.

En av pedagogene i barnehage 2 fortalte at de har vært mye mer ute i grupper i denne perioden, og sier at de er blitt en utebarnehage på grunn av sine erfaringer med drift av

barnehagen under koronapandemien. Pedagogen fortalte entusiastisk at å drive barnehagen på denne måten har vært en suksess. God planlegging og organisering har vært viktig, og barnas behov ble satt først. De har brukt mye tid på gruppesammensetning for å sikre at alle barna skulle trives i den gruppa de ble delt inn i. Pedagoger fortalte videre at en annen suksessfaktor var at de hadde kortere åpningstid da restriksjonene var på strengeste nivå, noe som medførte at alle ansatte var på jobb i hele åpningstiden. Det var nok voksne til stede slik at de kunne følge sin gruppe hele dagen. Dette ga et godt samspill mellom voksne og barn, og barna seg imellom. Pedagoger erfarte at kvaliteten på leken, samværet og tryggheten ble sterkere:

“... for da er det nok voksne hele tida, så da kan den voksne følge sin gruppe, og da får de den derre tettheten, og så føler jeg jo at de voksne tilfører leken mer, deltar mer i leken og er mer til stede uten å bli avbrutt hele tiden.”

(“Finn”)

Pedagogene i barnehage 2 fortalte at de kommer til å fortsette med å dele barna inn i grupper, men at de ikke vil ha like store muligheter til tette relasjoner i grupper med færre barn, som da restriksjonene var på det strengeste nivået. Dette skyldes at barnehagen nå har vanlig åpningstid, noe som medfører at alle ansatte ikke er på jobb samtidig. En av pedagogene fortalte at de vil fortsette med å ha en gruppe som skal være ute nesten hele dagen, og dette vil mellomgruppen og storgruppen dele på. En annen erfaring en av pedagogene fortalte om, er at de i perioden med smittevern-restriksjoner har hatt pedagogiske aktiviteter i grupper ute:

“Men i koronatiden har vi hatt alt det pedagogiske ute og i grillhytta. Og det fungerer kjempebra, så det blir vi å fortsette med.”

(“Finn”)

Pedagogene i begge barnehagene fortalte at de erfarer at samspillet mellom barna er blitt bedre både inne og ute etter de begynte å dele barna oftere i grupper. Under koronapandemien har ofte en gruppe på hver avdeling vært inne, mens en annen gruppe har vært ute på barnehagens område eller på tur. Dette har ført til større ro i leken og et bedre samspill mellom barna, sammenlignet med når alle barna på avdelingen er sammen, fortalte pedagogene.

Pedagogene i barnehage 1 fortalte at de ser frem til å slippe å dele barna inn i grupper på barnehagens lekeplass. De fortalte at det ikke har vært bra å dele lekeplassen inn, men at de

har vært nødt til det på grunn av smittevern hensyn. De opplever at ett område er mindre populært enn de to andre. Dette er området med ballbingen, som er flatt med asfalt. Pedagogene fortalte også at de erfarte at det ble unaturlig å dele barna inn i grupper på denne måten. Dette fordi barna måtte oppholde seg innenfor de fysiske avsperringene som var satt opp. En av pedagogene i barnehage 1 uttrykte at det hadde vært slitsomt når restriksjonene var på det strengeste nivået, da de måtte være inndelt i små grupper, hvor en voksne fast var sammen med barna hele tiden. Pedagogen fortalte at det opplevdes som vanskelig å måtte være inne på samme rom hele tiden mens de var inne, og at det var kjedelig å måtte gå alene på tur sammen med barna. Pedagogene i barnehage 2 fortalte at de ikke hadde hatt behov for å dele uteområdet inn med fysiske avsperringe for å ivareta smittevern hensyn.

5.4.2 Å fange opp det som skjer mellom barna

Pedagogene trakk i flere sammenhenger fram mulighetene barna har for å selv bestemme hva de vil gjøre når de er ute. De opplever at barna kan ha behov for å leke litt for seg selv, noen barn i større grad enn andre. Dette sa pedagogene at de gir barna rom til. En av pedagogene fortalte at de ansatte må kjenne barna godt. Dette for å kunne fange opp om barn er alene fordi de selv ønsker det, eller om det er andre årsaker til det. Pedagogene fortalte at det er mer rom for den individuelle leken når de er utenfor barnehagens lekeplass. De begrunner dette med at barna har bedre plass ute, og at de dermed ikke behøver å være så tett på hverandre.

Pedagogene fortalte at det er rom for at barna kan trekke seg unna gruppen når de er på de kjente turstedene. Da grupperer barna seg selv i mindre grupper, og så går de gjerne litt mellom de forskjellige stedene og gruppene. Alle ansatte skal ha oversikt over hvor barna er, og barna kjenner samlingsplassene og stedene godt, fortalte de.

Pedagogene fra begge barnehagene fortalte at barna kan holde hverandre utenfor i lek ute. En av pedagogene fortalte at dette skjer i lek der barna ikke har så mye utstyr. Dette gjelder både på steder de oppsøker, og på barnehagens lekeplass. En annen pedagog fortalte at de har barn som gjerne vil være sjef, og bestemme over de andre barna. Da hender det at de holder hverandre utenfor i lek. Dette handler ofte om roller i en lek, og at noen barn vil bestemme over andre barn. En pedagog trakk fram at de ansatte deler opp barnegruppen hvis de observerer at dette skjer gjentatte ganger. Flere pedagoger fortalte at personalet observerer barna for å følge med. En av pedagogene understreker at de ikke alltid klarer å fange opp alt:

“Det er mange ting som foregår uten at man vet det. Vårres hovedjobb e å hjelpe de i gang og støtte de opp, at alle kommer i gang med lek, at alle har noe å gjøre og ikke havner uttafor.”

(“Trine”)

I en av barnehagene fortalte en av pedagogene at de har noen store sykler som har plass til to barn. Barna leker ofte politi eller taxi med disse syklene. Når det er tre barn som leker sammen, er det ett barn som ikke får plass på sykkelen. Dette barnet må da finne seg en egen sykkel, og da er det noen barn som blir lei seg.

Pedagogene fortalte at de følger med på om barna har noe og noen å leke med, eller om de bare går rundt uten å få innpass. En av pedagogene fortalte at de ansatte drar i gang lek hvis de fanger opp at noen blir værende alene uten noen å leke med:

“Nån voksne e nok flinkere å dra i gang når nån bare går å sparke småstein. For ungan kommer fort når du begynn med nåkka.”

(“Endre”)

Pedagogene sier at barna er gode venner, og at de grupperer seg forskjellig fra dag til dag etter hva de leker. En av pedagogene fortalte at de noen ganger verner lek i grupper som allerede er godt i gang. Det er ikke alltid det er hensiktsmessig at det kommer inn flere i godt etablert lek. En annen pedagog fortalte at de prøver å finne alternativer for de som ikke får bli med i etablert lek. De finner på noe sammen med dem eller tilbyr dem forskjellige leker eller materiell. Pedagogene fortalte at de forsøker å observere om det er noe mønster i hvilke barn som blir holdt utenfor, og om det er noen barn som ofte ekskluderer andre. De ansatte er flinke til å kommunisere seg imellom om hvordan leken fungerer på området når de er ute. De er opptatt av at de skal plassere seg spredt på området, slik at de kan følge med på hva som skjer. De vil at alle barna skal føle seg trygge og ha noen å leke med:

“Vi ansatte har en viktig rolle i uteleken, der vi gjerne vil at alle har noen å leke med.”

(“Fanny”)

Pedagogene delte sine erfaringer om at barn inkluderer hverandre mer ute enn inne, og trakk fram at det er bedre plass ute. En av pedagogene trakk fram at når barna er ute i naturen er det nok av det de vil leke med. En annen pedagog sa at det er lettere for de ansatte å starte en

annen lek, inspirere til å utforske eller finne på andre ting når de ute sammen med barn. Da kommer det ofte flere barn som vil være med. En pedagog fortalte at de fleste barna er aktive ute, men at noen ikke er fullt så aktive. Flere pedagoger fortalte at barna er flinkere til å ta vare på hverandre når de drar på tur i grupper, enn når de er alle sammen ute på lekeplassen. En av dem sa dette:

“Når vi fer på tura, så virka det som at de passer mere på hverandre. De hjelpa hverandre, i alle fall når vi e i mindre grupper.”

(“Tomine”)

5.5 Syntese av funn

To tema pekte seg ut ved tolking av funnene: *Stedene inviterer til allsidig lek og aktivitet for barna* og *Gruppestørrelsene påvirker barnas samspill*.

Temaet *Stedene inviterer til allsidig lek og aktivitet for barna* inkluderer tre undertemaer. *Å bevege seg fritt og å gjemme seg bort* som inkluderer at stedene gir muligheter til å trekke seg unna andre voksne og barn for å leke eller være litt for seg selv. Å kunne gjemme seg bak steiner, mellom og under busker, trær og i huler er noe barna liker. *Å utfolde seg og å bruke fantasi* som å løpe fritt, klatre i trær og på steiner og å leke at man er i en eventyrverden trekkes fram som betydningsfullt. Barna får utfolde seg og søke utfordringer gjennom allsidige bevegelser på stedene. Barna får mulighet til å leke med fantasifull og fri lek, og pedagogene forteller om mestring og selvutvikling hos barna. *Å finne seg til rette i naturen* inkluderer at barna liker godt å dra på turer, og stedene de drar til har forskjellig utforming, som skog, små fjell, fjære og sjø. Det er en spesiell stemning når de kommer ut, og særlig når de kommer i naturlige omgivelser. Det er mer «å spille på» ute i naturen, og barna er på en annen måte som pedagogene ikke klarer å definere og sette ord på. Mange barn trekkes mot det som er naturlig skapt, og de bruker gjerne naturlige elementer som sand, greiner, bær og steiner i sin lek på alle stedene. På lekeplassen leker barna på forskjellige måter avhengig av alder og ferdigheter.

Temaet *Gruppestørrelsene påvirker barnas samspill* inkluderer to undertemaer. *Å ha passelig gruppestørrelse* omhandler at det gir mer ro i lek og aktivitet, og barna tar mer vare på hverandre når de er i mindre grupper. Barn og voksne blir bedre kjent med hverandre, og det er lettere å følge med på barnas lek og inkludere alle når gruppene er mindre. Det kom også

fram at koronapandemien førte til at barnehagene delte barna inn i små grupper mer enn de hadde gjort tidligere. Barnehage 1 måtte dele inn lekeplassen med fysiske avsperringer under koronapandemien. Dette opplevde pedagogene som en unaturlig måte å dele barna inn på, fordi de ikke fikk leke fritt. *Å fange opp det som skjer mellom barna* omhandler at barna har gode muligheter til å leke fritt og kunne bestemme selv hvor de vil være på de ulike stedene. Barna inkluderer hverandre mer, og de har bedre plass ute. Barna tar mer vare på hverandre når de er på tur i mindre grupper. Pedagogene reflekterte over at barna kan holde hverandre utenfor i lek, og at ansatte må observere barna for å følge med på hva som skjer. De poengterte at deres jobb er å støtte barna slik at alle kommer i gang med lek og at alle har noen å være sammen med.

Med bakgrunn i funn som er gjort i denne oppgaven vil vi drøfte noen fenomener med utgangspunkt i følgende temaer:

- “Det e nåkka med den utestemminga”
- Pedagogenes fortellinger om barns valg av steder for lek og aktivitet
- Gruppestørrelsene påvirker samspillene

6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte det som kom frem i våre funn, sett opp mot teori og tidligere forskning, presentert i oppgavens kapitler 2 og 3. Annen relevant teori er også knyttet til drøftingen. Temaet “*Det e nåkka med den utestemminga*” inneholder underkapitlene: *Refleksjon om erfaringer, Vi er natur og Tar vi naturen for gitt?* Det andre kapitlet *Pedagogenes fortellinger om barns valg av steder for lek og aktivitet* inneholder underkapitlene: *Lek og bevegelse gir utfordringer* og *Lek og fantasi*. Det tredje kapitlet *Gruppestørrelsene påvirker samspill* inneholder underkapitlene: *Lek og aktivitet i grupper med færre barn, Erfaringer under koronapandemien (Covid-19)* og *Å være en del av fellesskapet*.

6.1 “*Det e nåkka med den utestemminga*”

Et sentralt funn er pedagogenes opplevelser av relasjonen barn og voksne har til naturen. Når pedagogene fortalte om barn og voksnes relasjoner til naturen, ble historiene ofte fortalt med innlevelse og følelser. Samtidig var det ikke alt pedagogene klarte å sette ord på. En av pedagogene fortalte at det skjer noe med stemningen når barna kommer ut. En annen pedagog reflekterte over at det skjer noe med barna når de kommer ut i naturen, og undret seg over om det kanskje er fordi barna har mer å spille på der. Hun sa: “...*kanskje det e bare eg som tenke at det e meir å spille på der? Æ oppleve at de har en anna lek der.*” Da vi spurte pedagogene nærmere om hva de trodde det kom av, var det vanskelig for dem å svare mer inngående på det. Vi ønsker å se nærmere på hvordan pedagogene reflekterte rundt det å være ute i barnehagen i de følgende tre underkapitlene.

6.1.1 *Refleksjon om erfaringer*

Livstempoet i det senmoderne samfunnet akselererer, og mennesker som lever i dette samfunnet kjenner på et press for å holde tritt med tempoet (Rosa, 2015). Rosa (2015) viser til tre typer *sosial akselerasjon: den teknologiske akselerasjonen, akselerasjon av endringer og akselerasjon i vårt eget liv*. For å holde tritt med livstempoet forsøker vi å gjøre mest mulig på kort tid, vi multitasker og vi tar kortere pauser mellom ting vi gjør. Rosa (2015) viser videre til øyeblikk hvor vi opplever *resonans*; at en situasjon rører oss, at vi føler oss i ett med opplevelsen. Det å være seg bevisst disse øyeblikkene med *resonans*, og å la oss berøre av

verden, tror Rosa (2015) vil hjelpe oss til å komme ut av *akselerasjons-sirkelen* (Rosa, 2015). Det er mange krav i helsevesenets rom, som kan føre til at sykepleieren mister grepet på seg selv ved at hun ikke er i kontakt med berørtheten og sine egne følelser i situasjonen (Martinsen, 2012). Dette kan også sees i sammenheng med de krav som følger med de barnehageansattes arbeid. I Rammeplan for barnehagen (2017) står det at barnehagen jevnlig skal vurdere det pedagogiske arbeidet, og at vurderingsarbeidet skal bygge på felles refleksjoner i hele personalgruppen. Refleksjonene skal kunne hjelpe til i videre planlegging og gjennomføring av arbeidet, og de skal kunne bidra til at personalet lærer av egen praksis. Det står også at barnets erfaringer og synspunkter skal inngå i vurderingsgrunnlaget. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vår yrkeserfaring som barnehagepedagoger har gitt oss erfaringer med at det er mye å forholde seg til i barnehagesektoren. Det gjelder både gjennom formelle styringsdokumenter og gjennom mange ulike menneskemøter i barnehagehverdagen. Blir det tid nok til å være sansende og til å reflektere? Martinsen (2012) skriver at når sykepleieren ikke er sansende og sårbart til stede vil pasienten være utsatt. Sett i lys av dette vil vi overføre disse tankene til en undring rundt barnehagens praksis; vil det at barnehageansatte ikke har tid nok til å være sansende til stede føre til at barnas relasjon til og samspill med naturen påvirkes i retning av at barna gradvis får større avstand til det naturlige?

I denne oppgavens funn blir utsagnet "*Det e nåkka med den utestemminga*" ikke videre utdypet. Da vi spurte pedagogen hva denne stemningen kommer av, klarte pedagogen ikke å sette ord på det. Den forblir uhåndgripelig og ubeskrevet. Det samme gjelder pedagogen som stiller spørsmål om det kanskje bare er hun som tenker at barna har mer å spille på ute i naturen. Kan grunnen til dette være mangel på refleksjon i personalgruppen på dette temaet? Er det slik at tiden blir for knapp til å ha dypere faglige refleksjoner, og at de refleksjonene som blir gjort er refleksjoner som ligger mer i overflaten? Refleksjoner som handler om planlegging av drift og logistikk; hvem gjør hva og hvordan? Er det slik at dypere spørsmål om *hvorfor* man gjør som man gjør blir borte i refleksjoner rundt disse mer håndgripelige og praktiske tingene, som gjerne krever umiddelbar oppmerksomhet for å få barnehagehverdagen til å gå rundt? Martinsen (2012) refererer til Kjærs tanker rundt samtalen, som viser til at samtalen forutsetter en lyttende, mottakende holdning til det den andre uttrykker. Samtalen skaper rom til å dele erfaringer, til å se ting på nye måter. Martinsen skriver: "*Samtalene kan åpne for etterklangene som inntrykkene gir.*" (Martinsen, 2012, s. 66). Vi undrer oss over om det er tid til å skape disse viktige etterklangene i barnehagenes hverdag?

I Ricoeurs (1979) tanker rundt det han kaller *konkret refleksjon* trer verden frem for oss og får gestalt (Ricoeur, i Lindseth, 2017). Lindseth (2017) skriver at Verden gir inntrykk på oss på ulike måter, men vi erfarer først verden når vi gir inntrykket uttrykk. Dette vil vi merke tydelig når vi setter ord på ting som har berørt oss. Vi vil først kjenne hva erfaringen handler om når vi setter ord på den. Problemet er at det vi fornemmer, som kan føre til en *konkret refleksjon*, ofte skjer hurtig, noe som kan gjøre at vi ikke blir klar over den *konkrete refleksjonen*, og dermed kan gå glipp av den. Ricoeur mener at her blir erkjennelsen å stoppe opp og merke seg den konkrete refleksjonen (Lindseth, 2017). Martinsen (1991) viser til at erfaringskunnskapen kan være usynlig, og at denne kunnskapen kan overkjøres av uheldige former for profesjonalisering og hvordan man velger å organisere driften.

En av pedagogene fortalte at alle ansatte likte å gå på tur med barna. Da vi spurte *hvorfor*, ble pedagogen litt usikker og måtte bruke tid på å svare. Det som ble fortalt om i samtalene, både når det ble snakk om stemningen som skjer når barna kommer ut, og når den ene pedagogen reflekterte rundt hvorfor de ansatte er glade i å gå på tur med barna, får oss til å undre oss over om refleksjoner rundt de barnehageansattes erfaringer får for liten plass i barnehageprofesjonen? Vi undrer oss videre om dette skyldes for lite tid til å kunne stoppe opp og merke seg den *konkrete refleksjonen*, og om det er for lite tid å ta konkrete refleksjoner med seg videre inn i en samtaler i personalgruppen? Kan dette også skyldes at det er lett å ikke være bevisst disse refleksjonene og viktigheten av å reflektere sammen om dem, og dermed la *konkrete refleksjoner* fare fra seg uten å sette ord på dem. Martinsen (2012) skriver: “I denne travelheten kan det bli “sansetørke”, der en konstaterer uten å legge vekt på erfaringen” (Martinsen, 2012, s. 23). Har ansatte i barnehage tid til å være sansende? Er det tid nok til refleksjoner, eller blir disse nedprioritert på grunn av andre gjøremål og oppgaver som er mer konkrete og håndfaste?

6.1.2 Vi er natur

Her vil vi reflektere rundt det pedagogene fortalte oss om at det skjer noe med barna når de kommer ut i naturen, med litt andre briller. Hva om dette ikke alene handler om tid til refleksjon og det å se verdien i det, men også om at det er et tema det er vanskelig å reflektere rundt? Et tema som er så innvevd i oss at vi tar det for gitt?

Ella Myhr (2007) viser til teorien *Attention Restoration Theory (ART)*, som handler om at vår rettede oppmerksomhet, som er konsentrasjonen, får hvile når vi er i naturen. Denne

oppmerksomheten er selvvalgt og anstrengende. I stedet får vår spontane oppmerksomhet plass når vi er i naturen. Denne bidrar til å gi hjernen hvile og gjenoppretter den (Bergman, 2021). Vi lurer på om dette kan ha betydning for dette noe som pedagogene ikke klarer å sette ord på? Blir vi annerledes ute i naturen fordi vår oppmerksomhet endres?

Edith Cobb (1959) forteller i “Ecology of the Imagination of Childhood: Work in progress” om Bernard Berentson (1940) som i sin selvbiografi gir en rik beskrivelse av hvordan han som barn hadde en opplevelse av å bli i ett med naturen idet han klatret opp i et tre. Han kaller opplevelsen for *itness*, naturen og han var en, og han fikk en følelse av å forlate tid og rom (Cobb, 1959). Vi lurer på om denne opplevelsen kan sees i lys av *Attention Restoration Theory*, hvor opphold i naturen kan gi vår spontane oppmerksomhet plass? Kan dette være en del av grunnen til Berensons opplevelse av *itness*, det å være i ett med naturen og ikke behøve å sette ord på det?

Vår utvikling som menneske preges av våre følelser i kontakt med omgivelsene, ifølge Stern (Tetzchner, 2012). For barn i barnehage er ulike følelsesuttrykk mer bundet til det som skjer *her og nå*, og i relasjon med de aller nærmeste omgivelsene (Mårtensson, 2004). Sentralt i våre funn er fortellinger om pedagoger som opplever at barna er i godt humør når de er ute. Barna knytter bånd til stedene de oppholder seg i og ønsker å dra tilbake til kjente steder. Vi får høre om at barnas lek og aktivitet går i ett med naturens omgivelser, og at samspillet mellom barna, og mellom barna og omgivelsene, er godt når de er i naturen.

En av pedagogene ga oss rike historier om barndomsminner fra naturen. Historiene ble fortalt med mye følelser og innlevelse, som om de nylig var opplevd. Pedagogen sier at disse opplevelsene er noe hun ønsker å videreføre til barna i barnehagen. En annen pedagog reflekterte rundt barn og sikkerhet, og forklarte at de ansatte ønsker å gi barna opplevelser de selv hadde som barn, hvor den frie leken sto sentralt. Majoriteten av voksnes minner finner sted ute (Cooper-Marcus, 1992; Sebba 1991). Opplevelser der barn er aktivt involvert med hele sin kropp, sine sanser og bevissthet vil kunne skape minner som varer i lang tid (Sebba, 1991). Dette stemmer overens med det som kom fram i vår samtale med en av pedagogene, hvor han fortalte om sine barndomsminner med mye følelser og innlevelse. Nostalgien som finnes rundt minner fra barndommens steder er beskrevet på følgende måte i Fernandez (1993) bok om moderne byplanlegging: “*Djupt nere i jorden under asfalten och betongen porlar deras bäck fortfarande. Och de känner dess kraft som sin egen*” (Fernandez 1993, s.14-15)

Dialogen vi har med naturen kan sees på som det *det stille språket* (Danielsen, 2011). Det handler ikke om at stillheten er stille, men at naturen skaper et rom som vekker et annet, *ikke-verbalt og ikke-logisk språk*. I sine intervjuer fortalte flere hun snakket med at de “var i ett” med naturen, og syntes det var rart å snakke om det (Danielsen, 2011). Det er i tråd med funn i denne oppgaven, hvor pedagogene syntes det var vanskelig å sette ord på barnas relasjon og samspill med naturen. Da pedagogene snakket om ulike steder i naturen, snakket de gjerne med større engasjement og mer følelse enn når de snakket om stedene med lekeapparater. Da pedagogene i barnehage 1 fortalte om barnas lek og aktivitet på barnehagens lekeplass, var historiene få og lite beskrivende. Lekeplassen til barnehage 1 består stort sett av kunstgress og lekeapparater. Når pedagogene i barnehage 2 fortalte om barnas lek og aktivitet på barnehagens lekeplass, var historiene mange, fyldige og detaljerte, særlig når de fortalte historier fra “*Barnehageskogen*”. Lekeplassen i barnehage 2 består av noen lekeapparater og et stort naturområde. Historiene pedagogene fra begge barnehagene fortalte om barns lek og aktivitet i naturen handlet gjerne om hva barna gjorde og hvem de gjorde det sammen med. De gangene vi forsøkte å finne ut av *hvorfor* det skjedde noe med stemningen når barna kom ut, eller *hvorfor* alle de voksne trivdes så godt med å være ute på tur, var det vanskelig for pedagogene å svare. Kan dette skyldes at vårt forhold til naturen er så kroppslig forankret at det er vanskelig å finne ord til å beskrive det?

Wiestad (2014) viser til Heidegger (1889-1976) som skriver at vår *væren i verden* er hel, og at vi kan ikke tre ut av den eller observere den fra utsiden. I likhet med det som kom fram i denne oppgaven, fant Danielsen (2011) at personene hun intervjuet syntes det var vanskelig å snakke om deres forhold til naturen. Vi undrer oss over om vår *væren i verden* og det faktum at vi er natur, gjør det vanskelig for oss å sette ord på vårt forhold til den? Kan dette føre til at *konkrete refleksjoner* rundt barnehagens praksis ute i naturen og barnas forhold til naturen blir fraværende, fordi det som skal reflekteres rundt er for innvevd i oss, at det krever et annet *ikke-verbalt, ikke-logisk språk*, som Danielsen (2011) viser til?

6.1.3 Tar vi naturen for gitt?

Størrelsen på norske barnehagers uteområder er blitt betydelig redusert de siste to tiårene. Dette er skjedd som en konsekvens av barnehageforliket i 2003, som forpliktet kommunene til å gi barnehageplass til alle (Nilsen og Hägerhäll, 2012; Thorén et.al., 2019). Gjeldende norm sier at utearealet bør være minst seks ganger så stort som innearealet, noe som tilsvarer rundt

24m² for barn over 3 år og 33 m² for barn under 3 år (Helsedirektoratet, 2014). Dette er en norm, og dermed ikke noe barnehagene må følge. Nilsen og Saglie (2013) viser til at landskapsarkitekter mener at regulerte områder, som for eksempel parkeringsplasser, ofte går på bekostning av ikke-regulerte områder som lekeplasser. Selv om landskapsarkitektens agenda er å designe et best mulig uteområde for barna, er dette for mange vanskelig å gjennomføre på grunn av mangel på plass. På spørsmål om det bør innføres regler som regulerer minimum standard for størrelse på barnehagens lekeplasser, svarer landskapsarkitektene unisont ja, og at dette umiddelbart bør innføres. Landskapsarkitektene erkjenner at barns lekeplasser taper kampen om plassen utendørs (Nilsen og Saglie, 2013).

Studier har gjort funn som tyder på at barn oppholder seg mindre i naturen nå enn tidligere, og at ganske få barn oppsøker natur- og grøntområder i det daglige (Gray, 2011; Skår et al., 2014). Det kom også fram at barn fra familier med mer enn 800.000 kroner i bruttoinntekt i husstanden, har noe bedre tilgang til tilrettelagte lekeområder i nærmiljøet enn barn med foreldre med lavere inntektsnivå (Skår et al., 2014). Folkehelsemeldingen stadfester at barnehagen er en viktig integreringsarena. Barnehager med høy kvalitet er særlig viktig for sårbare barn, de forebygger og jevner ut forskjeller (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). I denne sammenheng mener vi at utforming av barnehagens lekeplasser og hvilke steder barnehagene drar på tur til kan ha ekstra betydning for barn som bor i områder uten gode tilrettelagte lekeområder i nærmiljøet. Slik vi ser det, vil dette også være av betydning for å nå FNs bærekraftsmål som handler om å utjevne sosiale forskjeller innen år 2030 (FN sambandet, 2022).

Et annet viktig funn viser at barns lek i naturen ofte skjer med voksne sammen med seg, i motsetning til tidligere da nærmiljøet var en viktig møteplass for barn og unge uten foreldrene til stede (Skår et al., 2014). Barns frie lek med andre barn og barns utelek har sunket betraktelig i løpet av det siste halve århundret, samtidig som en ser en markant økning i psykiske plager hos barn og unge (Gray, 2011). Denne utviklingen står i kontrast til hva forskning har funnet om betydningen naturen har for barn.

Flere studier viser til at barns opphold og lek i naturlige omgivelser gir positive effekter som påvirker kognitive, sosiale, fysiske, emosjonelle og motoriske funksjoner. (Mårtensson, 2004; Herrington & Brussoni, 2015; Hagen, 2015). Allsidig lek og bevegelse i naturen blir av flere ansett for å være bra for barns utvikling. Våre funn understøtter mye av dette. Barnas relasjon til naturen blir beskrevet som viktig og god av pedagogene vi har snakket med.

Tar vi naturen for gitt og reflekterer for lite om vår sameksistens med den? Som vi har sett i oppgavens funn, var det vanskelig for pedagogene å svare på *hvorfor* det skjer noe med barna når de kommer ut i naturen. Lindseth (2017) viser til Ricoeurs (1979) tanker rundt det han kaller en *konkret refleksjon*, og Rosa (2015) viser til hurtigheten i tiden til det senmoderne mennesket. Danielsen (2011) fant i sin studie at menneskene hun snakket med syntes det var vanskelig å sette ord på deres forhold til naturen. Forskning har gjort funn som tyder på at arealet på barnehagenes lekeplasser har sunket betraktelig de senere år (Nilsen & Hägerhäll, 2012; Thorén et. al., 2019; Nilsen & Saglie, 2013). Forskning viser tegn til at barn leker sjeldnere ute i naturen enn tidligere (Skår et.al., 2014; Gray, 2011). Dette er et paradoks, sett opp mot den positive effekten og det grunnleggende behovet for kontakt med naturen forskning kan tyde på at barn har (Mårtensson, 2004; Herrington & Brussoni, 2015; Hagen, 2015).

Begrepet *shifting baseline syndrome*, viser til at vi mennesker husker naturen fra vår egen tid (Nielsen, 2021). Dette kan føre til at vi blir lurt til å tro at standarden for hvor rik og vill naturen kan være er slik den er når vi vokser opp. Det økosystemet hver generasjon har vokst opp med, er det som blir sett på som normalt og naturlig. Når natur endrer seg gradvis, vil vi ikke merke endringene som skjer (Nielsen, 2021). Vi tenker at dette “syndromet” kan bli forsterket av det faktum at vi reflekterer for lite om vårt forhold til naturen; bevissthet krever refleksjon. Kan manglende bevissthet rundt det faktum at vi er natur føre til at barnehagenes utelek gradvis fjernes fra naturlige omgivelser, uten at vi er oppmerksomme på endringene før konsekvensene er blitt for store?

I boken “*Last child in the woods*” viser forfatteren Richard Louv til begrepet *Nature-deficit-disorder* (Louv, 2010). Louv bruker begrepet for å beskrive det han mener mange av dagens barn lider under, og understreker at det ikke er ment som en medisinsk diagnose. Louv skriver at dagens barn er i ferd med å bli fremmedgjort og fjern fra naturen, og knytter denne fremmedgjøringen opp mot ulike helseutfordringer. Opphold i natur er essensielt for en sunn utvikling, og for den psykiske helsen til både barn og voksne (Louv, 2010). Studier vi viser til i denne oppgaven samsvarer med Louvs betraktninger om vår fremmedgjøring fra naturen (Skår et.al., 2014; Grey, 2011). Vi oppfatter begrepet *Natur-deficit-disorder* som et tankevekkende begrep for å beskrive tilstanden noen av dagens barn kan befinne seg i, eller er i ferd med å havne i.

Det å gi barn mulighet til å få rike opplevelser i naturen, opplevelser som kan gi dem tilknytning og følelse av *itness* som vi skrev om i kapittel 6.1.2, mener vi vil være viktig for deres forhold til naturen. Det vil også kunne skape ringvirkninger som kan gjøre oss oppmerksomme på viktigheten av å ta vare på økosystemet vårt.

6.2 Pedagogenes fortellinger om barns valg av steder for lek og aktivitet

Ett av funnene som kom frem er alle stedene utenfor barnehagegjerdet som barna gjerne vil tilbake til. I begge barnehagene fremhever pedagogene steder hvor barnas lek og aktivitet tilpasses de forutsetninger som naturen gir. Her får barna leke og bevege seg fritt, de har mulighet for å gjemme seg bort og å være i allsidig aktivitet. Stedenes muligheter, med sin topografi og sitt mangfold, gir barna kroppslige utfordringer i samspill med naturen og andre barn og voksne. I følge Merleau-Ponty (2012) har mennesker en naturlig og grunnleggende trang til å bevege seg i stadig involvering og relasjon med omgivelsene. Sansing og persepsjon står sentralt for å finne sin plass i verden (Merleau-Ponty, 2012).

Pedagogene fortalte at barna får leke med det de har lyst til og det som stedene innbyr til. Dette kan være ulikt fra dag til dag, men barns mulighet til selv å medvirke hva de vil gjøre og hvor de vil være trekkes fram. Gibson (1979) bruker begrepet *affordance* om fenomener som omhandler handlingsrommet individet og stedet utgjør sammen. I barnehagene i vår studie ser barna muligheter ut fra eget perspektiv som voksne kanskje ikke ser, og de kan utforske selv gjennom lek og aktiviteter ut fra egne forutsetninger. Mange ganger leker barna de samme lekene igjen og igjen når de kommer til flere av stedene. Det er gjerne leker som foregår rundt og på store steiner eller trær, lek i lyngen eller på skjulesteder i naturen. Dette kan sees i sammenheng med det Rasmussen (2006) kaller for *barns steder*. Begrepet beskrives som steder som barna knytter seg til gjennom relasjonen til de forskjellige kvaliteter som finnes på stedet. Dette er gjerne avgrensede steder i området hvor de befinner seg. Her kan barna boltre seg kroppslig og bruke alle sanser. Pedagogene i vår studie beskriver hvordan barna selv velger hvor de vil være, hva de skal leke, utforske eller om de vil bare *være*. Disse stedene behøver ikke være lagt til rette for lek og aktivitet, men relasjonen som skapes til stedene får dem til å ønske å dra dit igjen og igjen (Rasmussen, 2006)

Barns opplevelse av å høre til steder kan knyttes til kroppslige opplevelser, erfaringer og følelser i deres *væren i verden* (Merleau-Ponty, 2012). Fasting (2017) så i sin studie at barn knyttet seg til steder som ble ofte brukt, og hun så dette i sammenheng med Caseys (1997)

begreper *body memory* og *place memory* (Fasting, 2017). Dette kan samsvare med at barn blir følelsesmessig og fysisk knyttet til steder som engasjerer dem gjennom fornemmelse og sansing (Rasmussen, 2004). Hagen (2015) trekker fram at vi ser på det som en selvfølge at barn knytter seg til omsorgspersoner, og at vi kanskje ikke er nok oppmerksomme på hvordan barn knytter seg til steder de kjenner godt.

Det fysiske miljøet i barnehagen kan være av betydning for barns opplevelse av trivsel og trygghet (Sandseter, 2020). Pedagogene fortalte om barn som var glade og som likte å være ute på tur. Sandseter (2020) skriver at miljøet barn oppholder seg i så ut til å ha innvirkninger på utvikling, lek, læring og helse.

Det kan være naturlig å stille spørsmål om relasjonene til stedene har sammenheng med mulighetene til utfoldelse? Trekket barn mot stedene fordi de får det spillerommet som de trenger for allsidig lek og aktivitet? Moore, Morrissey & Robertson (2019) fant i sin studie at barns opplevelse av velvære kan knyttes til deres frihet til å selv bestemme, til å gjemme seg bort og til å knytte seg til naturlige steder. Vi finner at dette samsvarer med våre funn hvor pedagogene opplevde at barna gjerne ville gjemme seg bort under trær og busker, i huler og i hytter. De ville gjerne tilbake til stedene de dro på tur til, og pedagogene fortalte at de fikk leke fritt.

I *Veileder for utforming av barnehagens utearealer* ønsker kunnskapsdepartementet å inspirere til god utforming av uteområder (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mange av punktene som fremheves i veilederen, samsvarer med våre funn. Vi undrer oss over om dette er en veileder som blir tatt med som hjelp og støtte i utvikling av nye lekeplasser?

6.2.1 Lek og bevegelse gir utfordringer

Vi fikk mange beskrivelser om hvordan barna søker utfordringer gjennom ulike kroppslige bevegelser og lek. Barn er kropp og bevegelse, og det å mestre egen kropp kan være ei forutsetning for å mestre livet og verden (Moser, 2018; Osnes et.al., 2020; Fasting, 2017).

Pedagogene fremhever klatring som en populær aktivitet på de fleste stedene utenfor barnehagegjerdet og på barnehagens lekeplass. Klatring i klatrestativ, på steiner og i trær trekkes fram som steder hvor barna kan holde på lenge i leken. Dette kan vitne om at barna kommer i det Csikszentmihaly (1990) kaller for *flytsone* når de leker denne type lek. En av pedagogene i vår studie trakk fram at det virket som barna var i *flytsone* når de var i lek på

stedene. Klatring er også en lek som innebærer lek med elementet høyde, hvor barna kan skade seg hvis de faller. Det kan også beskrives som det Sandseter (2014) kaller for *risikofylt lek*. Denne type lek og aktivitet foregår også i grenseland mellom at barna har kontroll og at de utfordrer seg selv. *Risikofylt lek* kan sees på som en del av det å utforske egen kropp og omgivelsene rundt, og vil være knyttet til Merleau-Pontys (2012) tanker om at kropp er sansing og bevegelse. Et annet perspektiv vi ser, er at all lek kan gi risiko for å skade seg. I lys av det kan det være nødvendig for ansatte i barnehage å reflektere om innhold og bruk av begrepet *risikofylt lek*, slik at hver enkelt får frem hvordan de forholder seg til begrepet. Det er også viktig å reflektere over hva som skjer med oss når vi bruker ordet *risikofylt* om barns lek. Opplevelser der barn utfordrer seg selv, kan gi kroppslige erfaringer hvor en er i nær kontakt med egne følelser og får stadig nye erfaringer (Sandseter & Jensen, 2014). Barnas relasjoner til seg selv, til stedene og til andre barn blir til gjennom kroppslig bevegelse. Det vil kunne bidra til økt selvbevissthet og tro på egne ferdigheter, og barn vil kunne bli nærmere seg selv ifølge Sandseter & Jensen (2014). Dette stemmer godt med det en av pedagogene fortalte om hvordan barna kan holde på å klatre på en stor stein i lang tid og hvordan de søker utfordringer i ulike bevegelser som å balansere og klatre i trær. Vi kan også se dette i sammenheng med det Gadamer skriver om lek som grunnleggende, og en måte for å søke mening og å forstå verden (Gadamer, 2010). En slik forståelse kan komme gjennom lek (Glaser, 2021). Sett i lys av dette mener vi at lek som beskrives som *risikofylt lek* vil være nødvendig for barns helhetlige utvikling.

Pedagogene fortalte om hvordan barna påvirker hverandre gjennom å dele hverandres ferdigheter, og deretter prøve nye bevegelser. Vygotskij (1978) kaller området hvor barn får søke utfordringer som ligger nært eget område for hva de mestrer, for *den nærmeste utviklingssone*. I *den nærmeste utviklingssonen* kan de strekke seg for å mestre noe nytt hvis de får veiledning og støtte fra et annet barn eller en voksen som er mer kompetent. På den måten blir barna i stand til å stadig få ny kompetanse. Pedagogene fortalte at barna som utfordrer seg i lek må prøve selv før de får hjelp, men at barna veiledes og støttes av ansatte når det er behov for det. En av pedagogene fremhevet gleden og stoltheten barna viser når de mestrer kroppslige utfordringer, og forteller at dette ser ut til å påvirke barns selvbilde. Det å ha tro på seg selv og egne ferdigheter kan knyttes til helsefremming og opplevelsen av å mestre tilværelsen. Lek har en positiv helsemessig effekt på barn. Lek ser også ut til å gi mening for barn, og er en kilde til å få nye erfaringer for alle mennesker. Dette kan vi se i

sammenheng med Antonovskys teori om *salutogenese* (Antonovsky, 2012), hvor fokuset er på hva som bidrar til god helse gjennom opplevelse av sammenheng (OAS).

Vi finner at vi kan trekke noen sammenhenger mellom Antonovskys (2012) teori om *salutogenese*, Csikszentmihaly's (1990) teori om *flytsone* og Vygotskijs (1978) teori om *den nærmeste utviklingszone*. Disse tre teoriene peker alle på selvutvikling gjennom møte med utfordringer og gjennom tro på seg selv, og i samspill og relasjon med omgivelsene. I barnehagene er lek utgangspunktet for dette. Selv om Antonovskys og Csikszentmihaly's teorier har voksenperspektiv og er rettet mot kognisjon, forstår vi dem også i et helhetlig perspektiv hvor kropp og tanker påvirker hverandre. Vi ser at de kan brukes også om barn i ulike sammenhenger (Osnes et al., 2020; Størksen, 2018), og som i denne oppgaven i relasjon med barn, voksne og med natur. Barn som opplever at de får påvirke egen hverdag gjennom å få være med å bidra og medvirke slik pedagogene fortalte, vil kunne få erfaringer med at de kan og klarer, og at de er av betydning for de andre. Dette vil kunne bidra positivt til barns opplevelse av sammenheng. Dette kan sees i sammenheng med rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som påpeker at barnehagene i Norge skal bidra til at barn opplever å vurdere og mestre kroppslige utfordringer gjennom *risikofylt lek*, og få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andre følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.2.2 Lek og fantasi

Den frie leken skal ha en sentral plass i norske barnehager, og er viktig for barns utvikling. Dette er også nedfelt i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er en enighet blant pedagoger i barnehager, universiteter og høyskoler om at det også er både bra og sunt for barn å være ute hver dag i barnehagen (Sørensen, 2017). I tillegg til mye lek med bevegelse, fortalte pedagogene om barns lek med fantasi, utforsking og rollelek på barnehagens lekeplasser og på de ulike stedene. Lek hvor barna kunne forsvinne inn i en fantasiverden å holde på i lang tid, ble oftest knyttet til stedene utenfor barnehagene eller i "*Barnehageskogen*". Det å forsvinne inn i en fantasiverden harmonerer med Gadamers tanker om å gi seg hen og glemme både tid og sted i lek (Glaser, 2021). Leken er spontan og fri, og fenomenene kan vise seg og danne grunnlag for lek uten mål og mening, i en slags relasjon til de stedene barna oppholder seg i. Det som tidligere er nevnt i kapittel 6.2 om at barna får leke fritt på det Rasmussen (2004) kaller for

barns steder, bidrar kanskje til at leken blir meningsfull for barna? Barna har et forhold til stedene, de har bidratt til å utforme stedet, har mange erfaringer derfra og de er trygge der. Slik vi ser det, kan dette appellere til, og sees på som et grunnlag for lek og fantasi på stedene.

Fantasi kan sees på som et kroppslig fenomen, som stimuleres av sansene i hele kroppen. Barn utforsker sine omgivelser, og her er fantasi og kreativitet sentral (Abram, 2005). Pedagogene knyttet denne type lek med fantasi til de stedene der barna kan leke skjermet, eller gjemme seg litt bort i naturlige omgivelser. Vi kan se dette i sammenheng med funn gjort av Moore, Morrissey & Robertson (2019), som koblet mulighet til å leke fritt og gjemme seg bort mot barns opplevelse av velvære. Fasting fant også at fantasipreget lek oppsto når barna hadde mulighet til å gjemme seg litt bort i naturlige områder (Fasting, 2017). Det å gi barn slike muligheter kan dermed se ut til å bidra positivt til barns opplevelse av å få leke fritt.

Pedagogene fortalte om hvordan barna likte å trekke seg litt tilbake og være for seg selv for en kortere periode på de ulike stedene og på barnehagens lekeplass. De var enten alene eller bare sammen med noen få barn. Dette ble knyttet til steder som ga skjerming i form av naturlige elementer som busker og skog på barnehagens lekeplass, i små huler, under trær eller røtter på de ulike stedene. Moore, Morrissey & Robertsons (2019) funn viste tegn til at barn som ikke hadde slike muligheter uttrykte ønsker om å kunne være litt for seg selv og å få mulighet til å slappe litt av på uteområdet. I *Veileder for utforming av barnehagens uteområde* (Kunnskapsdepartementet, 2006) anbefales det at lekeplasser for barn inneholder elementer hvor de kan skjerme seg og finne ro.

Pedagogene fortalte også om utforskende lek, som når barna undersøke hva som finnes under steiner i fjæra, og i skogen. Denne type lek foregår der det er naturlige elementer som sand, vann, under busker og trær på de ulike stedene og på barnehagens lekeplass. Dette kan sees i sammenheng med Gibsons (1979) teori om *affordance* som vi tidligere har vært inne på i kapittel 6.2. Barna har tilknytning til de ulike stedene gjennom relasjonen til det som fins der (Gibson, 1979). Barns myldrende og utforskende liv kan knyttes til det kroppslige og sanselige, og gjennom utforsking får barn erfaringer om verden som de er en del av, seg selv og sin egen kropp (Moser, 2018). Vi finner at dette er i tråd med Merleau- Pontys (2012) tanker om menneskets *væren i verden* med relasjoner mellom egen kropp og stedene de oppsøker.

Pedagogene fortalte om barns rollelek på de ulike stedene og på barnehagens lekeplass. På barnehagens lekeplass hadde rolleleken ofte innhold med definerte leketøy som sykler,

klatrestativ, bøtter og spader. Leken var mer konkret og preget av at barn gikk inn i roller som passet til det definerte lekemateriellet som de lekte med, som å kjøre ambulanse og taxi med syklene. Lekeapparater ble også brukt til annen lek. Pedagogene nevnte at klatrestativ ble mye brukt av barna, ikke bare til å klatre i men også til å leke brannstasjon og til å være hus i rollelek. Hagen (2015) har gjort lignende funn, hvor lekeapparater ble brukt til andre ting enn tiltenkt i lek. Flere forskningsfunn viser tegn til at særlig de eldste barna i barnehagen blir fort “ferdig” med lekeapparater som husker og ulike stativ, og at de tillegger apparatene andre bruksområder (Hagen, 2015; Moore, Morrisey & Robertson, 2019). Hagen (2015) fant i sin studie at barna foretrakk lek på steder hvor de selv kunne påvirke miljøet ut fra elementer som sand, stein, pinner og vann. Dette stemmer med den leken som pedagogene fortalte om. Barna brukte løse naturmaterialer som pinner, steiner og gress som rekvisitter i rolleleken, og de kunne være i leken over lang tid. Vi ser at barns muligheter til fri lek med fantasi kan se ut til å bidra til god stemning når barna får mulighet til å bevege seg fritt på stedene og på barnehagens lekeplass.

6.3 Gruppetørrelsene påvirker samspill

Når barna leker sammen i grupper med færre barn opplever pedagogene samspillet mellom barna, og mellom barna og de ansatte, som bedre enn når mange barn er samlet på samme sted i lek og aktivitet. De fleste barn i Norge går i barnehage, og barnehagen har derfor en viktig rolle for å gi barn en god start i livet. Barnehager med høy kvalitet kan bidra til å redusere atferdsvansker, mens barnehager med dårlig kvalitet kan øke risikoen for dette. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Høykvalitetsbarnehager er barnehager som kjennetegnes av at de har små barnegrupper, nok og stabilt voksenpersonell, og at de ansatte er utdannet og personlig egnet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Høy kvalitet kan også kjennetegnes ved at barnehager tilfredsstillt krav, regler og normer for norske barnehager (Holte, 2019).

I en undersøkelse fra 2018 ble det gjort funn som tyder på at barn som er i mindre grupper og som har flere ansatte med utdanning til stede har bedre utbytte i barnehagetilbudet (Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. & Moser, T., 2018). Positive erfaringer settes i sammenheng med Antonovskys begrep *salutogenese*, og vil kunne bidra til å utvikle *generaliserte motstandsressurser* (Drugli & Lekhal, 2018). De viser til sosial støtte som en sentral motstandsressurs, for eksempel nære relasjoner til familien og ansatte i barnehagen (Drugli & Lekhal, 2018). Vi ser at det å tilhøre en fast og godt fungerende lekegruppe kan være

noe som gir sosial støtte, blant annet fordi barna opplever tilhørighet til denne gruppen. Det å kunne føle tilhørighet er en forutsetning for at små barn skal føle seg trygg. En undersøkelse har funnet at barn som fungerer godt i samspill med jevnaldrende, fungerer bedre sosialt både i barnehagen og senere i skolen (Howes & Phillipson, referert i Drugli & Lekhal, 2018). Barnehagen med sine barnegrupper har store muligheter til å fremme barns positive samspill med hverandre (Drugli og Lekhal, 2018). Nærhet og samhandling mellom barn og voksne er sentralt for å styrke barns psykiske helse, og funn tyder på at kvaliteten i samhandlingen avhenger av antall barn per ansatt (Holte, 2019). I lys av det ser vi at det kan stemme med våre funn, hvor vi blir fortalt om mange situasjoner hvor barna har et godt samspill med hverandre og med pedagogene i grupper med færre barn ute. Det kan harmonere med undersøkelsen som viser tegn til at barns som er mye ute ser ut til å være en god venn (Ulset et.al., 2017). Pedagogene fortalte at de ansatte er bevisste på at samspillet mellom barna fungerer best i små grupper, og de sørger for at barna får mulighet til å leke i grupper i løpet av barnehagedagen.

6.3.1 Lek og aktivitet i grupper med færre barn

I empirien kom det frem at ansatte deler barna inn i grupper, og at barna selv deler seg inn i grupper. En av pedagogene forteller at de nøye planlegger hvordan de ulike gruppene skal settes sammen, slik at barna skal trives i dem. Selv om man i barnehagen kan etablere faste lekegrupper som man tror vil fungere, kan man ikke bestemme hvem som skal være venner (Drugli og Lekhal, 2018). Dette mener vi at ansatte i barnehager bør være bevisst på, slik at de kan endre på gruppesammensetningen om det viser seg at adskilte venner savner hverandre. Samtidig mener vi at det er en fin ting for barna å ikke leke med de samme hele tiden, slik at de får mulighet til å utvide lekerepertoaret sitt og lære seg til å leke med ulike barn. Her er det viktig at de ansatte er lydhøre og finner balansegang.

Vennekultur er et begrep som kan brukes om fellesskap som skapes av barn i en gruppe, og her kan mønstre for lek og samspill utvikles (Corsaro, 2011). Mønster for lek kan bestå av trange samspill hvor det er faste roller og posisjoner, og mer åpne samspill der posisjoner og roller veksler mellom barna. Lekemønstre med åpne samspill innebærer ofte mer inkluderende tilnærming (Öhman, 2012). Hvis så er tilfelle, kan det se ut til at barna har åpne samspill i lekemønstrene i begge barnehagene. I denne studiens funn kom det frem at barna naturlig deler seg inn i grupper etter hvilke aktiviteter de ønsker å holde på med, og at

gruppesammensetningene gjerne endrer seg fra dag til dag. Pedagogene fortalte at når barna kommer ut, sprer de seg rundt på området og danner lekegrupper. Corsaro (2011) skriver at barns vennskap kan være å skape felles aktiviteter sammen i bestemte sammenhenger uten inntrenging fra andre. Han kaller dette for vennskapshendelser. Dette kan tyde på at de vennskapene barna har i de ulike gruppene avhenger av det barna ønsker å holde på med, og det kan stemme med det Corsaro (2011) betegner som vennskapshendelser.

I denne studien kommer det fram at pedagogene i barnehagene er oppmerksomme på at barnas lek og aktivitet fungerer best i grupper med færre barn. De legger til rette for at barna får leke mye i grupper, både ved at de ansatte deler dem inn i grupper, og ved at de lar barna selv få dele seg inn i grupper. Det kom også fram at pedagogene ble ekstra bevisst det positive ved å dele barna inn i grupper med færre barn grunnet erfaringer de gjorde seg under koronapandemien. Dette skal vi se nærmere på i neste kapittel.

6.3.2 Erfaringer under koronapandemien (covid-19)

Da vi besøkte barnehagene, var de inne i en periode som var preget av smitteverntiltak som følge av koronapandemien. Barnehagene måtte følge *Veileder om smittevern for barnehager*, denne er utarbeidet med graderte råd gitt etter en trafikklysmoell (Utdanningsdirektoratet, 2022). Barnehagene vi besøkte hadde nylig vært omfattet av restriksjoner gitt på rødt tiltaksnivå i denne veilederen. Da vi besøkte dem, var de på gult nivå. Pedagogene i barnehagene hadde flere positive erfaringer med å dele barna inn i grupper. En av pedagogene i barnehage 2 fortalte at de hadde blitt en utebarnehage, hvor barna er mye ute i grupper, som følge av erfaringer gjort under koronapandemien. Dette samsvarer med tilbakemeldingene en ekspertgruppe har fått angående konsekvensene av smitteverntiltak i barnehager og skoler. Her kom det frem at både barn og ansatte hadde en positiv opplevelse med de små gruppene (Os, E., Myrvold, T. M., Danielsen, O. A., Hernes, L. & Winger, N., 2021). På rødt tiltaksnivå er det krav om at barn og ansatte organiseres i små grupper som ikke skal blandes med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2022). Barnehagene løste kravet ved å ha kortere åpningstid, slik at det var nok bemanning for å kunne gjennomføre dette. En av pedagogene i barnehage 2 fortalte at de ikke ville ha like store muligheter til å dele barna inn i mindre grupper grunnet lavere bemanningstetthet etter koronarestriksjonene opphørte. Store barnegrupper har gitt mange pedagoger en følelse av stress fordi de føler at de ikke strekker til i relasjon med barna (Pramling Samulesson, Williams & Sheridan, 2015, referert i Öhman,

2020). Drugli og Lekhal (2018) skriver at for å hjelpe barnet med å regulere sine følelser, må personalet være i stand til å regulere sine egne følelser. Vi undrer oss over om slike negative følelser hos personalet lettere kan oppstå i store barnegrupper som følge av stress? Dette er et tema som kan være interessant å studere videre. Det gjenstår å se om erfaringer som ble gjort vedrørende gruppestørrelser i barnehagene, blir tatt med videre i debatten om kvalitet i barnehager i Norge.

Barnehagene hadde flere felles erfaringer angående å ha barna i grupper med færre barn under koronapandemien. De hadde også en del erfaringer som var ulike. Mens pedagogene i barnehage 2 ensidig hadde positive erfaringer med å dele barna inn i grupper, var erfaringene hos pedagogene i barnehage 1 mer varierte. En av pedagogene i barnehage 1 fortalte om utfordringer knyttet til driften da barnehagene var omfattet av restriksjoner på rødt tiltaksnivå. Pedagogene fortalte at det opplevdes som vanskelig å være alene voksen i barnegruppen gjennom hele dagen. Pedagogene i barnehage 1 hadde negative erfaringer med å måtte dele lekeplassen inn med fysiske avsperringer for å kunne ivareta smittevern hensyn. De opplevde at barna kjedet seg på noen av de inndelte områdene fordi det var lite å finne på der. Vi tenker at denne typen inndeling av lekeplassen tok fra barna allsidige leke- og bevegelseserfaringer, og barna mistet muligheten til å leke fritt. I barnehage 2 klarte de å overholde smittevern hensynet uten å dele lekeplassen inn med fysiske avsperringer. Barnehage 1 er en større barnehage enn barnehage 2. Vi undrer oss over om ulik størrelse på disse to barnehagene kan være grunnen til at pedagogene opplevde restriksjonene som fulgte med koronapandemien ulikt? Vi mener dette bør være en del av diskusjonen i evalueringer om hvilke erfaringer fra koronapandemien man kan ta med videre, for å fremme kvalitet i barnehager i Norge. Funnene som kom frem i vår oppgave og ulik teori (Drugli & Lekhal, 2018; Løkken et.al., 2018) viser til at det å leke i grupper med færre barn kan være helsefremmende, det øker følelsen av tilhørighet og opplevelsen av å være en del av fellesskapet. Vi skal i neste kapittel se nærmere på det å være en del av fellesskapet, knyttet opp mot barns lek og aktivitet i grupper med færre barn.

6.3.3 Å være en del av fellesskapet

Det å la barna selv få medvirke til hva, hvor og med hvem de skal leke når de er ute, var noe pedagogene fortalte om i flere sammenhenger. Barna grupperer seg selv, og beveger seg gjerne mellom de forskjellige gruppene, i lek på barnehagens lekeplass og på de ulike stedene

de drar til. Å være barn i barnehage gir et godt utgangspunkt for å danne venns­kaps­relas­joner (Løkken & Martinsen, 2018). Mange barn møtes daglig, og de får felles erfaringer gjennom lek og aktivitet. Barn som opplever denne tilhørigheten, kan oppleve at de er en del av barnehagens fellesskap. I rammeplanen for barnehagen står det at barn skal få oppleve å være betydningsfulle for fellesskapet, og at barnehagen skal ha en helsefremmende funksjon der barna skal få oppleve trivsel og glede, opplevelse av mestring og en følelse av egenverd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vennskap, fellesskap og det å oppleve seg som en del av et fellesskap kan være et element for en helsefremmende hverdag, og kan sees på som sentralt i det forebyggende arbeidet for trygge og gode barnehagemiljø (Løkken & Martinsen, 2018).

Selv om pedagogene fortalte at barna er gode venner som tar vare på hverandre, fortalte de også at barna kan holde hverandre utenfor i lek. En av pedagogene i barnehage 2 fortalte at det gjerne skjer i rollelek der det ikke er så mye utstyr. Vi lurte på om dette kan tyde på at barna trenger hjelp og støtte av ansatte til å bli inkludert i lek der det er lite materiell? Noen barn kan ha behov for hjelp og støtte fra ansatte i barnehagen for å øve seg på å leke, og å komme inn i lek (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ansatte i barnehager skal gi barn gode vilkår for lek, vennskap og fellesskap ifølge rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017). Der står det også beskrevet hvordan dette skal bli ivaretatt. Det står blant annet at barnehagepersonalet skal bidra til at barn får felles erfaringer som grunnlag for lek, de skal fremme et inkluderende miljø der alle barn kan delta i lek, og de skal veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre.

En pedagog fra barnehage 1 fortalte om barn som gjerne ville være sjef og bestemme over andre barn. Greve (2018) peker på at vennskap er preget av gjensidighet og likeverd. Lek og glede er sentralt i venns­kaps­relas­joner, men kan også inneholde konflikter (Greve, 2018). Når barn leker blir de ofte følelsesmessig engasjert, og tilstanden kan preges av både alvor og begeistring (Öhman, 2012). Lund et.al. (2015) observerte situasjoner som kan tolkes som mobbing. Disse skjedde i det skjulte, og var derfor vanskelig å fange opp. Situasjonene kunne skje som en del av leken, ved at barna ble utsatt for stygg ordbruk eller ved at de ble oversett (Lund et.al., 2015). Pedagogene fortalte at de observerer barna for å følge med at alle har det bra i lek, men understreket at de ikke klarer å fange opp alt som skjer ute. På den ene siden kan en mulig forklaring på det være at det er større områder for lek ute, noe som kan gjøre det vanskelig for de ansatte å være tett på, selv om barna leker i grupper med færre barn. På den andre siden fortalte pedagogene at det var lettere å følge med alle barna når de var i grupper med færre barn, fordi de hadde bedre oversikt over barna, hva de lekte og hvem de lekte med.

Men er det slik at det bare handler om at det er enklere å være i små grupper? Kan det også handle om pedagogenes støttende nærvær og deltakende samspill, eller mangel på dette?

Ansatte i barnehagen har ansvar for å legge til rette for vennskap og fellesskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet er også lovpålagt å skape et trygt og godt barnehagemiljø, med fravær av mobbing og andre krenkelser (Barnehageloven, 2006, § 41-43) Situasjoner der barn blir holdt utenfor av andre skjer oftere i utemiljøet, ifølge Lund et.al (2015). Öhman (2020) snakker om å *nærgranske* det som skjer i lek. *Nærgransking* innebærer å komme tett på barns perspektiver på samspill. Situasjoner hvor barn er sammen i lek og aktivitet, kan på avstand se harmonisk ut. Ved å stoppe opp og prøve å komme tettere på barns lek og samspill, kan pedagogene fange opp hva som skjer i samspillet (Öhman, 2020). Hvordan kommer barna overens, og hvordan snakker de om og med hverandre? Öhman (2020) skriver at hva pedagogene legger merke til vil avhenge av hvor nært de befinner seg barns samspill. Pedagogene i barnehage 1 fortalte at de kunne følge med barna litt på avstand, og at de ofte leker fint og er i godt humør. Samtidig fortalte pedagogene oss at de ikke klarer å fange opp alt. Vi undrer oss over om pedagogene er nært nok til å fange opp barns samspill og handlinger? Det som kan virke som harmonisk og fin lek på avstand, kan være noe helt annet hvis situasjonen *nærgranskes*, ifølge Öhman (2020).

En undersøkelse gjorde funn som tyder på at 12 prosent av barna i barnehagen opplevde å bli ofte plaget, og 9 % av barna svarte at de ikke trivdes (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012). Vi vet at mobbing og utestengelser skjer i hele samfunnet, også i barnehager, og at det er mange barn som ikke har et trygt og godt barnehagemiljø (Lund et.al., 2015; Bratterud et.al. 2012). Er ansatte i barnehagen oppmerksomme på å *nærgranske* barns lek, slik at de kan fange opp tidlig når utestengelser skjer? Har barnehagene i Norge gode nok rammer når det kommer til tid og nok ansatte for å kunne *nærgranske* barns samspill?

Pedagogene påpekte at barna får trekke seg unna og leke litt for seg selv. Barn leker både i samspill med andre og alene. Selv om barn leker alene trenger ikke dette bety at de strever sosialt eller er ekskludert fra lek. Det er normalt at barn veksler mellom lek alene og lek med andre. Hvis ansatte observerer barn som i større grad leker alene enn sammen med andre, kan det være nødvendig med iverksetting av tiltak (Drugli og Lekhal, 2018; Kibsgaard, 2014). Det som kommer fram i denne studien kan tyde på at pedagogene opplever at det er bra for de fleste barna å få mulighet til å leke fritt og gjemme seg bort. Pedagogene fortalte at når de kommer fram til et sted, fordeler barna seg rundt på området. De fortalte at barna leker godt

og er gode venner på disse stedene. Vi tenker at det krever ekstra oppmerksomhet fra de ansatte når barnehagen drar til steder der barna har god plass, og dermed mulighet til å trekke seg litt unna og leke litt for seg selv. Dette er situasjoner hvor utestengelse, mobbing eller andre krenkelser kan skje uten at ansatte får det med seg. Det å la barna leke fritt uten voksne tett på, samtidig som de voksne skal *nærgranske*, kan være en utfordrende balansegang.

Martinsen (2012) skriver om tillit mellom mennesker, og det at vi daglig utleverer oss til hverandre. Denne tilliten tar vi imidlertid ikke alltid vare på, vi krenker hverandre og ødelegger liv. Vi vil referere til Løgstrup som skriver at «...vi aldri har noe med et annet mennesker å gjøre uten at vi på ett eller annet vis har noe av dets liv i vår hånd» (Løgstrup, 1999). Dette er grunnleggende tanker vi mener det er viktig at alle mennesker har med seg i møte med andre mennesker. Dette er noe som ansatte i barnehager burde være bevisst for å skape et godt miljø for både barna og de voksne i barnehagen.

7.0 Avsluttende refleksjoner

I denne masteroppgaven har vi søkt innsikt og dypere forståelse for *Barnehagepedagogers erfaringer med hvordan ulike steder ute virker inn på barns lek og samspill*. Dette har vi gjort ved å intervju fem pedagoger i to barnehager. Vi la opp til at intervjuene skulle være samtaler hvor pedagogene kunne snakke mest mulig fritt rundt vår problemstilling.

I våre funn kom det frem at pedagogene opplevde at barna trives godt ute, og at de fortrinnsvis foretrekker å være ute i naturlige omgivelser. De trakk frem at både barn og ansatte liker godt å gå på tur til steder utenfor barnehagens lekeplasser, primært steder i naturen. Lek og aktivitet i grupper med færre barn ble fremhevet som positivt for barna og pedagogene. Et unntak fra dette var når barna i en av barnehagen måtte deles inn i grupper innenfor avgrensede områder på barnehagens lekeplass under koronapandemien. I samtalene kom det frem at det er begrenset oppmerksomhet rundt refleksjoner som handlet om *hvorfor* barn trives godt i naturen. Det kunne virke som at slike refleksjoner ikke ble viet mye plass i barnehagens hverdag.

Det som kommer frem i funnene er i tråd med noe forskning som er gjort på temaer som omhandler barns utelek, og menneskers relasjon til natur. Til tross for at det er mye forskning som viser tegn til at barn leker godt i naturlige omgivelser, og at lek i små grupper er bra for barns lek og aktivitet, kan det virke som om utviklingen går i motsatt retning. Dette er et paradoks. Det virker på oss som at menneskers avstand til naturen blir større for hvert år som går. Tar vi naturen for gitt og reflekterer for lite om vår sameksistens med den? Når det bygges nye barnehager, ser vi en tendens til at det bygges store enheter med plass til mange barn. I store barnehager kan det være at mange barn er samlet på barnehagens lekeplass samtidig. Lekeplassene i disse barnehagene har ofte et rikt utvalg av lekeapparater, og store områder dekket av gummimatter og asfalt. Vi undrer oss over om barns og barnehageansattes stemmer blir tatt med i planlegging av lekeplasser? Vi undrer oss også over om forskning som legger vekt på hva natur betyr for barn blir tatt hensyn til når lekeplasser planlegges?

Barnehageansatte erfarer barns relasjon til naturen på nært hold, og deres stemmer sammen med barnas egne stemmer, er viktige bidrag inn i diskusjoner rundt hva stedene ute betyr for barn. More, Morrisey og Robertson (2019) viser til at selv om det er et økende behov for barns perspektiv inn i planleggingen av nye lekeplasser, blir mange lekeplasser fortsatt planlagt uten at barnas stemmer blir hensyntatt. Barnekonvensjonens artikkel 12 slår fast at

barns synspunkter skal vektlegges i samsvar med barnets alder og modenhet (Barne- og familiedepartementet, 2003). Det snakkes mye om å høre på eksperter generelt i vårt samfunn, også i utformingen av lekeplasser. Men hvor er barna, de som først og fremst er eksperter? De er stadig i *itness* forankret i de *ikke-verbale* relasjonene med naturen.

Vår *væren i verden* og det faktum at vi er natur, er det vanskelig å sette ord på. Henger det sammen med at vi blir annerledes i naturen fordi vår oppmerksomhet endres? Har pedagoger i barnehager tid og mulighet til å være sansende til stede, eller er dette noe som ikke gis oppmerksomhet i barnehagehverdagen?

Et økt fokus på barns helhetlige tilnærming til stedene de oppholder seg i ute vil kunne bidra til å høyne bevisstheten omkring vårt forhold til naturen, ikke bare som noe vi har et forhold til, men som noe vi er en del av. Vi mener at ved å fremmedgjøre oss fra naturen, fremmedgjør vi oss fra oss selv.

Barnehagen har en grunnleggende rolle i folkehelsearbeid. Tidlig innsats og forebygging i tidlige år av barns liv kan se ut til å være av betydning for helsetilstanden gjennom livet. Barnehagen er en arena for integrering og utjevning av sosiale ulikheter, og barnehager med høy kvalitet kan bidra til god trivsel, utvikling og læring for alle barn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Forskning viser tegn til at barnehager som legger til rette for at barn får leke i grupper med færre barn ute i naturen, er en del av det vi kan kalle for en høykvalitetsbarnehage. Vi savner dette perspektivet i debatten om kvalitet i barnehager i Norge, og også i debatten om vår fremmedgjøring fra naturen.

Vi vil avslutte som vi startet, med følgende sitat:

“An organism must prefer those environments in which it is likely to thrive”

(Kaplan & Kaplan, 1982, s.147).



Min venn bjørketreet

Min høyreiste

venn i skogen:

Hjertebladene dine danser for meg.

Barkøynene dine holder meg fast.

Du som strekker på armene

og omfavner sola:

med ryggen mot stammen din

blir verden en annen for meg.

Halldor Skard

Litteraturliste

- Abram, D. (2005). Sansenes magi: å se mer enn du ser: persepsjon og språk i en mer-enn-menneskelig verden. Oslo: Pax forlag.
- Antonovsky, A. (2012). Helsens mysterium. Den salutogene modellen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barnehageloven (2006). Lov om barnehager (LOV-2005- 06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2015). Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B., & Seland, M. (2012). Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. (21/2012) NTNU, Samfunnsforskning AS hentet fra <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen-webutgave.pdf>
- Busch, T. (2014). Akademisk skriving. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L & Johannesen, A. (2012). Forskningsmetode for lærerutdanningene. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cobb, E. (1959). The Ecology of Imagination in Childhood. *The MIT press on behalf of American Academy of Arts & Sciences, 1959*(Vol.88. No. 3) s.537-548. <http://www.jstor.org/stable/20026521C>
- Cooper- Marcus, C. (1992). Environmental Memories. I Altman, I. &Low, S. M. Place Attachment. (s. 87-112). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_5
- Corsaro, W. A. (2011). The Sociology of Childhood. (3. Utg.). SAGE Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row.

- Dalen, Monica. (2013). Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, L. S. (2011). Det stille språket. (Oppgave i enhetsterapi). Senter for livshjelp.
Hentet fra http://www.naturliv.no/diverse/det_stille_spraakket.pdf
- De nasjonale forskningsetiske komitene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (5.utg.). (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dervo, B. K., Skår, M., Köhler, B., Øian, H., Vistad, O. I., Andersen, O. & Gundersen, V. (2014). Friluftsliv i Norge anno 2014 – status og utfordringer (NINA Rapport 1073).
Hentet fra
<https://www.nina.no/archive/nina/PppBasePdf/rapport%5C2014%5C1073.pdf>
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). Livsmestring og psykisk helse. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, M. (2014). Havfruen, jungellek og klatring. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til barns lek. I T. H. Rasmussen (red.). På spor etter lek. Lek under moderne vilkår. (s 160-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, M. (2017). Barns utelek. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fernandez, Helena (1993). Varför är det så fult? Om bilen som stadsplanerare och landskapsarkitekt. Lysekil: Pennan.
- FN-Sambandet. (2022, 6.mai). FNs bærekraftsmål. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Gadamer, H-G. (2010). Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk. Oslo: Bokklubben.
- Gibson, J. (1979). The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gray, Peter. (2011). The decline of Play and the rise of Psychopatology in Children and Adolescent. American Journal of Play, 2011, Vol. 3(4), 443 Hentet fra

<https://www.psychologytoday.com/files/attachments/1195/ajp-decline-play-published.pdf>

Greve, A. (2018). Barns vennskap og jevnalderelasjoner. I V. Glaser, I. Strøksen & M. B. Drugli (Red.). Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis (s382-397) Fagbokforlaget.

Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, 2015, Vol. 10 (5), p.1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>

Haugen, S, Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). (2013). Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helsedirektoratet (2014). Miljø og helse i barnehagen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler. (IS-2072).Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-barnehagen/Milj%C3%B8%20og%20helse%20i%20barnehagen%20E2%80%93%20Veileder%20til%20forskrift%20om%20milj%C3%B8rettet%20helsevern%20i%20barnehager%20og%20skoler.pdf/_/attachment/inline/be78ea10-fd6d-4f2a-b133-cce62ce947e3:8632c2895c0eefdd2dc05f9f4a54783a03bcf307/Milj%C3%B8%20og%20helse%20i%20barnehagen%20E2%80%93%20Veileder%20til%20forskrift%20om%20milj%C3%B8rettet%20helsevern%20i%20barnehager%20og%20skoler.pdf

Helse- og omsorgsdepartementet (1996). Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. (FOR-1995-12-01-928). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

Helse- og omsorgsdepartementet (2019). Folkehelsemeldingen - Gode liv i et trygt samfunn. (Meld. St.19 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/?ch=1>

Helse- og omsorgsdepartementet (2020). Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029. (Handlingsplan). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>

- Herrington, S. & Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Childrens` s Health and Development. Current obesity reports, 2015-09-23, Vol 4(4), 477-483. <https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2>
- Holte, A. (2019, 23. juli). Barnehagen som depresjonsforebyggende arena. Hentet fra <https://psykologisk.no/2019/07/barnehagen-som-depresjonsforebyggende-arena/>
- Johannesen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4.utg) Oslo: Abstrakt forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet (1996). Forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr. (FOR-1996-07-19-703). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1996-07-19-703>
- Kibsgaard, S. (2014). Lek og læring: Den livsviktige leken. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M. B. (red.). Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis. Fagbokforlaget.
- Korsvold, Tora. (2015). For alle barn. Barnehagens fremvekst i velferdsstaten. (2.utg). Oslo: Abstakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Veileder for utforming av barnehagens utearealer. Publikasjonskode: F-4225. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4225.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2008). Kvalitet i barnehagen. (Meld. St. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehagens: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

- Kunnskapsdepartementet (2019). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I Halås, C. T., Kymre, I. G. & Steinsvik, K. (red.), Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science* 18(145-153). <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lindstöm, B. & Eriksson, M (2015). Haikerens guide til salutogenese. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International journal of child care and education policy*. 2018-07-16, Vol.12 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. (2015). Hele barnet, hele løpet- Mobbing i barnehagen. Foreldreutvalget for barnehager (FUB), gunnoplæringen (FUG), Sørlandet sykehus avdeling for barn og unges psykiske helse (A-Bup), Universitetet i Agder og Kristiansand kommune. Hentet fra <https://fubhg.custompublish.com/hele-barnet-hele-loepet-mobbing-i-barnehagen.5566650-179541.html>
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods, Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic Books.
- Løgstrup, K. E. (1999) *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/search>
- Løndal, K. og Fasting, M. L. (2016). Magien i utetiden. I Øksnes, M. og Sundsdal, E. (red.) *Læring, Barndom i barnehagen*. (s. 95-116). Oslo: Cappelen Damm.

- Malterud, K. (2017). Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2018). Den økonomiske tidsforståelsen, og tiden i helsevesenets rom. I Øye, C., Sørensen, N. Ø. & Martinsen, K. Å tenke med Foucault. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. (2012). Løgstrup og sykepleien. Oslo: Akribe AS.
- Martinsen, K. (1991). Under kærlig forskning: Fænomenologiens åbning for den oplevede erfaring i sygeplejen. Perspektiv. Tilæg til Tidsskrift for sygeplejersker, 91(36), 3-15. København: Dansk Sygepleieråd.
- Mawson, W. B., (2014). Experiencing the 'wild woods': The impact of pedagogy on children's experience of a natural environment. European early childhood education research journal, 2014-08-08, Vol.22 (4), 513-524.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947833>
- Merleau-Ponty, M. (2012). Kroppens fenomenologi. Oslo: Pax forlag.
- Moore, D., Morrissey, A-M. & Robertson, N. (2019). 'I feel like I'm getting sad there: early childhood outdoor playspaces as place for children's wellbeing. Early Child Development and Care. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651306>
- Mårtensson, F. (2004). Landskapet i leken: en studie av utenomhuslek på förskolegården. (Doktoravhandling) Swedish University of Agricultural Sciences. Hentet fra <https://pub.epsilon.slu.se/803/1/Fredrika20050405.pdf>
- Nielsen (2021). Vi merker ikke angrepet på naturen fordi vi har glemt hvordan den så ut. Hentet fra https://forskning.no/dyreverden-miljo-naturvern/vi-merker-ikke-angrepet-pa-naturen-fordi-vi-har-glemt-hvordan-den-sa-ut-ifolge-forskere/1925540?fbclid=IwAR1o6dn6E3gIpG1KONDONzl572_U8Fzkopusl3au88_nolbiBc3sKozou3c
- Nilsen, A. & Hägerhäll, C. M. (2012). Impact of space requirements on outdoor play areas in public kindergartens. Nordic journal of architectural research, 2012. Vol. 24 (2). Hentet fra <http://arkitekturforskning.net/na/article/view/52>
- Nilsen, A. og Saglie, I. L. (2013). Competing requirements when planning kindergartens; landscape architects' view. Nordisk arkitekturforskning, 2013-1. Hentet fra <http://arkitekturforskning.net/na/article/viewFile/452/405>

- Os, E., Myrvold, T. M., Danielsen, O. A., Hernes, L. & Winger, N. (2021). Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for barn og barnehager. Samarbeidsrapport NIBR/BLU 2021:2. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6502/Rapport%20Koronabarnehage.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Osnes, H., Skaug, H. N., Kaarby, K. M. E. (2020). Kropp, bevegelse og helse i barnehagen. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children- children`s places. *Childhood* 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Rasmussen, T. H. (1996). Orden og kaos: elementære grunnkrefter i lek. Oslo: Forsythia.
- Rasmussen, T. H. (Red.). (2014). På spor etter lek. Lek under moderne vilkår. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Rosa, H. (2015, 11. mars). *Why are we stuck behind the social acceleration?* [videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=7uG9OFGId3A>
- Sando, O. J. (2019). The outdoor environment and children`s health: a multilevel approach. *International Journal of Play*, 8(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580336>
- Sandseter, E. B. H. & Jensen, J-O. (Red.). (2014). Vilt og farlig- om barns og unges bevegelseslek. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandseter, E. B. H, Hagen, T. L. & Moser, T. (Red.). (2018). Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse. (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Sandseter; E.B.H., & Sando, O.J (2016). “We Don` t Allow Children to Climb Trees” How a focus on Safety Affects Norwegian Childrens Play in Early-Childhood Education and Care Setting. *American Journal of Play*, 8(2), 178-200.
- Sandseter, E. B. H. (2020). Prosjektet EnCompetence: Bakgrunn, metode og hovedresultater. I Sandseter, E. B. H. & Storli, R. (Red.), *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Inspirasjon til lek.* (s. 15-35). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sebba, R. (1991). The Landscapes of Childhood: The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes. *Technion—Israel Institute of Technology, Haifa*, 23(4), 395-422. Hentet fra:
<https://doi.org/10.1177/0013916591234001>
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. (2017). Åpen dialog i relasjonell praksis. Respekt for annerledeshet i øyeblikket. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skår, M., Gundersen, V., Bischoff, A., Follo, G., Pareliussen, I., Stordahl, G. & Tordsson, B. (2014). Barn og natur. Nasjonal spørreundersøkelse om barn og natur. (NINA Temahefte nr 54) Hentet fra
<https://www.nina.no/archive/nina/PppBasePdf/temahefte/054.pdf>
- Smith, J. A. (2015) *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (3. Utg). Los Angeles: Sage.
- Statistisk sentralbyrå. Barnehage. Hentet 11.04.22 fra
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Sørensen, H. V. (2017). Hva foregår der på børnehavens lekeplads, I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (Red.) (2017). *Lek.* (s.88- 108) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thaagard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thetzchner, S. v. (2013). *Utviklingspsykologi.* 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thorén K. H., Nordbø E.C.A., Nordh H., & Ottesen I. Ø. Norges biovitenskapelige universitet. (2019). Uteområder i barnehager og skoler- hvordan sikre kvalitet i utformingen. (ISBN: 978-82-575-1659-8.) Hentet fra
<https://www.nmbu.no/download/file/fid/41701>
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. & Borge, A.I.H. (2017). Time spend outdoors during preschool: Links with children`s cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology* 52 (2017) 69-80.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>

- Utdanningsdirektoratet, (2018). Barns trivsel- voksnes ansvar. Veileder hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/#>
- Utdanningsdirektoratet, (2022). Beredskap: Veileder om smittevern for barnehager. Veileder hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-barnehager/>
- Vygotskij, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children. Environment and behavior, 2003-05, Vol 35(3), 311-330. Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- Wiestad, E. (2014). Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet. Bergen: Fagbokforlaget.
- Öhman, M. (2012). Det viktigste er å få leke. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Öhman, M. (2020). Innenfor og utenfor. Oslo: Pedagogisk Forum.

Vedlegg 1: Meldeskjema fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

435113

Prosjekttittel

Hvordan erfarer barnehageansatte uteområdets betydning for barn?

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for sykepleie og helsevitenskap / Helsevitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eva Robertson, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lill Tove Furre / Hanne Mette K. Vindvik, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.06.2020 - 15.05.2022

Vurdering (3)

29.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.10.2021

Vi har nå registrert 15.05.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi gjør oppmerksom på forlengelsen ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om ny dato for prosjektslutt.

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

Kontaktperson hos NSD:

Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til videre med prosjektet!

10.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.05.2021

Vi har nå registrert 15.11.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson hos NSD:
Henriette N. Munthe-Kaas
Lykke til videre med prosjektet!

26.06.2020 - 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 den 26.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

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 bekræftelse 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 viderebehandles 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 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).

Microsoft Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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: Mirza Hodzic
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til deltakerne

Vil du delta i en studie om barnehagebarns samspill og lek ute?

Om studien

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en studie hvor hensikten er å få et innblikk i hvordan barnehageansatte erfarer uteområdets betydning for barn. Men uteområde mener vi de ulike områdene barnehagen benytter seg av når de er ute. Studien er en masteroppgave i folkehelsearbeid ved Fakultetet for sykepleie og helsevitenskap ved Nord universitet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det gjennomføres en samtale med en varighet på rundt 45-60 minutter. Samtalen vil bli gjennomført i barnehagen. Vi ønsker gjennom samtalen å få et innblikk i erfaringer som dere har knyttet til barns samspill og lek ute. Med din tillatelse ønsker vi gjennom samtalen å bruke lydopptak. Dette for å kunne fokusere på å lytte til de erfaringer som du deler med oss. Du signerer samtykke-erklæringen under i forkant av samtalen. Samtykket vil bety at informasjonen som kommer frem kan brukes i studien, men den kan ikke kobles til ditt navn eller andre personopplysninger. Denne studien blir utført av to studenter. Vi tenker at den ene av oss vil være ansvarlig for samtalen, mens den andre har fokus på lydopptak og notater underveis. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Hvis du velger å delta, kan du når som helst, skriftlig eller muntlig, trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er oss to som studenter og veileder som har tilgang til opplysningene om deg. Alle opplysninger vil bli

anonymisert. Lydopptak vil bli tatt på kodebelagt mobil og slettet i tråd med NSDs bestemmelser. Det er bare oss to som studenter som vil ha tilgang til å lytte til lydopptakene.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Taushetsplikt.

Intervjuene vil ikke ha til hensikt å samle inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Alle navn og identifiserende bakgrunnsinformasjon vil bli utelatt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Opplysninger vi får av deg vil bli oppbevart frem til prosjektslutt 2021 innelåst i et arkivskap på en kryptert minnepinne.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Student Hanne Mette K. Vindvik, [redacted]
[redacted]
- Student Lill Tove Furre, [redacted]

- Veileder i studien professor i helsevitenskap Eva Robertson, [REDACTED]
[REDACTED]
- Personvernombud ved Nord Universitet, telefon: 74 02 27 50, e-post:
personvernombud@nord.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, telefon 55 58 21 17, e-post:
personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Lill Tove Furre og Hanne Mette K. Vindvik

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om barnehagebarns lek ute, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Dato og underskrift prosjektdeltaker

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

“Hvordan erfarer barnehageansatte uteområdets betydning for barn”

Hensikten med dette prosjektet er å få et innblikk i hvordan ansatte i barnehager erfarer uteområdets betydning for barn, med søkelys på uteområdets betydning i forhold til relasjonene mellom barna. Hvor befinner barna seg når de er ute, hvordan agerer de i samspill med andre barn, hva leker de og hvem leker de med?

Vi er særlig nysgjerrige på hvordan de ansatte opplever barnas samspill og vennskap når de er ute.

Med uteområder mener vi de områdene som dere bruker når dere er ute sammen med barna, innenfor gjerdet eller/og utenfor gjerdet.

Det er lov å trekke seg fra prosjektet underveis. Vi har taushetsplikt.

Lydopptakene vil bli behandlet konfidensielt og slettet når oppgaven er ferdig..

Praktisk i forhold til intervjuet:

En av oss vil i hovedsak stille spørsmålene, den andre passer på det tekniske.

Synes du det er greit at vi er to?

Går det greit for deg at den som passer på det tekniske kan skyte inn med noen spørsmål om det blir behov for det?

Vi er ikke ute etter fasitsvar, men ønsker å få innblikk i dine opplevelser og erfaringer om det vi skal snakke om. Det vil kanskje oppstå stillhet underveis i samtalen, og dette håper vi kan bidra til at vi alle får tenkt gjennom det vi ønsker å dele.

Hovedspørsmål	Eventuelle hjelpespørsmål/stikkord
1. Oppvarmingsspørsmål <ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du jobbet i barnehage?• Hvor lenge siden du var ferdig utdannet?• Hvor lenge har du jobbet i barnehage?	

<ul style="list-style-type: none"> • Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen? • Hvor mange barn på avdelingen? • Hvor mange ansatte på avd. • Aldersgruppe. • Har du noe du interesserer deg ekstra for i jobben din? 	
<p>2. Refleksjonsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om uteområdene dere bruker når dere er ute og hvordan dere bruker disse? • Hvordan opplever du barnas samspill og lek når de er ute? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva leker de på de ulike områdene? Hvor leker de? Hvordan leker de? Med hvem leker de? • Hvilke utemiljø erfarer du at barna foretrekker? • Hvordan opplever du samspillet mellom barna i de ulike områdene av barnehagens utemiljø/på tur? • Gi eksempler på hvordan barna leker alene, to og to, i grupper. Hvor? • Mulighet for å leke litt for seg selv? • Hvordan opplever du at barna inkluderer hverandre i lek ute? • Hvordan opplever du at barna holder hverandre utenfor i lek ute? • Hvordan leker barna inne? • Hvordan leker barna ute? • Hvordan opplever du at det fysiske miljøet ute påvirker barns samspill?

<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du det fysiske miljøet i barnehagens utemiljø • Kan du fortelle om dine erfaringer med ansattes rolle i barns utelek? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan organiserer dere barnegruppa når dere går på tur? Antall? Alder? • Hvordan opplever du at det fysiske miljøet gir barn mulighet for allsidig lek? • Opplever du at barna er fysisk aktiv ute? Hva gjør de da? • Hvordan er de voksnes holdninger og engasjement til barns utelek? • Hvor mye tid bruker dere til frilek ute? • Hvor mye tid bruker dere til voksenstyrte aktiviteter ute? Kan du gi eksempler? • I rammeplanen (2017) står det at barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted. Hvordan opplever du at dere jobber med dette nå dere er ute? • (Kan du fortelle om hvordan dere ivaretar sikkerhet (HMS) når dere er ute og på tur?) • (Hvordan gir dere barna utfordringer når de er ute?)
<p>3. Avslutning</p>	

<ul style="list-style-type: none">• Er det noe du vil snakke om som vi ikke har spurt om?• Hvordan synes du det var å bli intervjuet?• Kan vi ta kontakt med deg senere hvis det er noe mer vi lurer på?	
--	--

Helt til slutt vil vi informere om forskningsprosessen videre og hva som skjer med dataene vi har samlet inn.